
Princeton University Library
32101 063850497

Lehrbuch

der

Erziehungs- und Unterrichtslehre

von

F. H. C. Schwarz,

Doctor der Theol. u. Philosophie, großherz. Badischem geheimen Kirchenrath und Commandeur des Zähringer Löwenordens, ord. Professor der Theologie zu Heidelberg, Ritter des Preuß. rothen Adlerordens 3ter Cl.

In drei Theilen.

Dritte umgearbeitete Ausgabe.

Erster Theil.

Pädagogik oder Erziehungskunde.

Heidelberg,
bei C. F. Winter, Universitätsbuchhändler.
1835.

Lehrbuch

der

Pädagogik

oder der

Erziehungskunde

von

F. H. C. Schwarz,

Doctor der Theol. u. Philosophie, großherz. Badischem geheimen Kirchenrath und Commandeur des Zähringer Löwenordens, ord. Professor der Theologie zu Heidelberg, Ritter des Preuß. rothen Adlerordens 3ter Cl.

Dritte umgearbeitete Ausgabe.

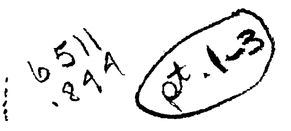
Heidelberg,
bei C. F. Winter, Universitätsbuchhändler.
1835.

Einleitung.

§. 1.

Der Begriff der Erziehung ist groß, umfassend, einfach, ist eine in der menschlichen Natur begründete Idee. Er ist eben darum einer der schwersten Begriffe, den zwar jedermann mitunter denkt, aber meist nur dunkel und willkührlich. Um denselben in seinem Gehalt vollständig aufzufassen, muß man den Zustand des Menschenlebens erkennen, in welchem die Erziehung wirklich vollendet ist, zugleich aber den Weg, welcher zu diesem Ideale führt. Er ist ein praktischer Begriff, der eine Thätigkeit ausspricht, und zwar eine der wichtigsten, und also gegen jede Einseitigkeit gesichert seyn soll; er enthält eine Kenntniß für eine Kunst. — In einem weiteren Sinne ist das ganze Leben des Menschen eine fortwährende Erziehung, in dem engeren und gewöhnlichen Sinne umfaßt sie aber nur die Jugendzeit, hierin aber alles, was zur Bildung gehört, namentlich auch den Unterricht.

Anm. 1. Gute Eltern und Lehrer, Liebe, Gesundheit, häuslicher und bürgerlicher Wohlstand, gebildete und wohlgesittete Menschen umher, überhaupt Religion, Sittlichkeit, ja ein schon vollkommen erzogenes Geschlecht — alles dieses wird da vorausgesetzt, wo eine vollkommene Erziehung der heranwachsenden Jugend gedacht wird. Daher kann sich die Menschheit dieser Idee nur annähern, und wir sollten das Wort nicht sohin dem Geschäfte beilegen, welches nicht dahin strebt.



Anm. 2. Schon unsere Sprache deutet in dem Wort Erziehen (Auferziehen) auf das Tiefere in dem Begriff, der zugleich eine Kunst anzeigt, eine Wirksamkeit, die mehr ist, als daß sie durch ein Regelwerk erlernt würde, sondern Talent und Weisheit erfordert.

Anm. 3. Die Begriffe Erziehung und Unterricht gehören zusammen, aber wir können nicht vorläufig bestimmen, worin sie sich vereinigen und unterscheiden, und ob der Begriff Bildung etwa beide zusammenfasse. Der Sprachgebrauch ist auch unter den Männern vom Fach hierin noch schwankend.

§. 2.

Die Natur erzieht schon von selbst, indem sie entwickelt, und führt uns also auf diesen Begriff; so erzieht sie in der Pflanze, in dem Thiere, in dem Menschen. Weil aber der Mensch ein Vernunftwesen ist, so übernimmt sein Verstand und sein Wille die Erziehung, und sie wird in ihm ein Werk der Freiheit. Hiernach ist sie eine absichtliche Wirksamkeit auf das Kind und sofort auf den heranwachsenden jungen Menschen, um ihn zu seiner Bestimmung zu bilden. Indem dieses durch Menschen geschieht, von einer Generation zur andern, und im Ganzen von der Vorsehung geleitet wird, so ist die Erziehung im Allgemeinen, die durch sich selbst unter göttlicher Waltung sich entwickelnde Menschheit, und der, welcher wahrhaft erzieht, tritt in diese Thätigkeit so ein, daß er die Absicht hat, durch seinen Einfluß auf den, der erzogen wird, diese Idee zu verwirklichen.

Anm. 1. Die Gartenkunst gibt ein schönes Vorbild. Auch in dem Thierreiche, wo noch bloß die Natur erzieht, sehen wir Beispiele von etwas der Absicht Ähnlichem. Der Naturmensch bringt indessen mehr oder weniger Absichtliches in seinen natürlichen Einfluß, den er auf die Andern hat, wie die Eltern auf das Kind, die Gebildeten auf die Rohen. Doch ist diese Einwirkung im Ganzen mehr der Natur überlassen, z. B. der zusammenlebenden

Menschen, der äußeren Lage, eines Volkes auf das andere. Die Naturentwicklung steht mit der absichtlichen in Wechselwirkung.

Anm. 2. So wird der Begriff der Erziehung nur aus dem Wesen der Menschheit richtig und vollständig verstanden; außerdem ist er einseitig und verworren. Es erklärt sich hieraus, daß ihn nur ein Genieblick in seiner ganzen Tiefe erfaßt, und deßhalb verdienen die Aussprüche von Geistesmännern alter und neuer Zeit darüber gehört zu werden, z. B. von Hippel: „Erziehen ist Aufwecken vom Schlaf ꝛc.“; von J. G. Schlosser (Br. an Iselin 1776): „alles (?) kommt auf den Kopf und die Wirksamkeit dessen an, der die Erziehungsschriften anwenden soll;“ G. Forster (Ansichten ꝛc.): „es ist eine leichte Kunst, Maschinen aus Menschen zu schnitzen, aber die menschliche Natur in ihrer Würde zu lassen, und Kräften, die ꝛc. zu ihrer vollkommenen Entwicklung behülflich zu seyn — das ist eine schwere Kunst ꝛc.“ Kant (Pädagogik): „der Mensch ist das einzige Geschöpf, das erzogen werden muß; — eine Generation erzieht die andere; nicht dem gegenwärtigen, sondern dem zukünftig besseren Zustand des menschlichen Geschlechts, d. i. der Idee der Menschheit gemäß, sollen die Kinder erzogen werden;“ J. P. Fr. Richter (Levana): „zum Ziele der Erziehungskunst — gehört Erhebung über den Zeitgeist; nicht für die Gegenwart ist das Kind zu erziehen; — über die Erziehung schreiben heißt beinahe über alles auf Einmal schreiben;“ u. dgl. m. auch Herder, Fichte, Schiller, Göthe u. A. geben uns solche weise Sprüche. Der Verf. verweiset auf das Ausführlichere auch darüber in seiner Erziehungslehre (2te A. 1829) S. 3. fg. u. a. a. O.

§. 3.

Das Nachdenken, insbesondere das wissenschaftliche, über Erziehung, konnte erst allmählig kommen. Erzogen ist immer worden, aber ohne daß man es wußte, und ohne daß man also genugsam für die Erziehungsidee thätig war. Sie fand sich in der Wirklichkeit noch am ersten in einzelnen glücklichen, vor andern durch natürliche Bildung ausgezeichneten Familien, aber im Ganzen

genommen stand ihr immer das Verderben der Menschen mächtig im Wege. Denn sonst würde aus der roheren Generation eine wohlerzogene, folglich jede die folgende immer besser fortbildende, hervorgetreten seyn, welches doch in keiner Nation, in keiner Familie, und zu keiner Zeit der Fall war.

Anm. Die Geschichte der Erziehungsidee in ihrer Entwicklung ist ein Haupttheil der Culturgeschichte. Die Erziehung des einzelnen Menschen hängt mit der Entwicklung der ganzen Menschheit enge zusammen; diese aber würde den schönsten Anblick eines ungestörten Fortschrittes in dem einfachsten Verhältnisse darbieten, wenn nicht etwas Störendes beständig einwirkte. Die Menschheit ist eine Himmelspflanze, aber die Erde kein Paradieß. Was Kant (in s. Pädag.) sagt: „Vielleicht, daß die Erziehung immer besser werden, und daß jede folgende Generation einen Schritt näher thun wird zur Vervollkommnung der Menschheit, denn hinter der Education steckt das große Geheimniß der Vollkommenheit der menschlichen Natur; von jetzt an kann dieses geschehen" ꝛc. — ist nur darum zu erwarten, weil das Reich der Erlösung gestiftet ist, das nicht erst mit der jetzigen Periode der Erziehung beginnt, in welchem nur allein, obwohl unter fortwährendem Kampf, wir des Erfolgs für die Nachwelt zur Freude unserer Wirksamkeit gewiß sind. — Der Verf. hat in s. größeren Werk der Erziehungslehre (2te umgearb. Aufl. Leipzig bei G. J. Göschen) in dem 1ten Bd., der 2 Theile hat, die Geschichte der Erziehung aus diesem Gesichtspunct, d. i. als Geschichte der Erziehungsidee, behandelt.

§. 4.

In der jetzigen Culturstufe sind die reinen Naturverhältnisse fast ganz verloren gegangen, und mit ihnen ist uns vieles, was zur Idee der Erziehung gehört, aus den Augen gerückt. Man sucht es jedoch ernstlich hervor, oft mehr in Büchern als im Leben, noch glücklich genug, wenn es nicht nach abgezogenen Begriffen geschieht, welchen die Wahrheit, und folglich die Anwend-

barkeit entschwunden ist. Steigere man diese Begriffe oder Grundsätze auch immer zu höhern, wissenschaftlichen, so verlieren wir dennoch auf diesem Wege die wahre Erziehung mehr aus der Erkenntniß, als auf jenem, wo man sich, statt über der Sache zu stehen, mitten darin befindet.

Anm. 1. Darum mußte jeder Versuch einer Erziehungswissenschaft einseitig und unanwendbar bleiben, und das läßt sich jedem voraussagen; das Leben behauptet immer seine Rechte gegen die Schule. Denn auch die Einsicht steigt erst mit der Erziehung, so wie die Erziehung mit der Einsicht, und so entwickelt sich die Erziehungsidee organisch erst in dem Verlaufe der Zeiten, mit ihr die Wissenschaft.

§. 5.

Eine Wissenschaft, im strengeren Sinne des Wortes, für die Erziehungskunst, bleibt, wie diese selbst, ein Ideal, welchem sich das philosophische Denken zwar nicht ohne Erfolg, jedoch nur annähert. Der Weg geht durch Begriffe und Beobachtungen hindurch. Wir müssen überall das Leben selbst fragen, wo es das Leben betrifft, aber die Belehrungen wissenschaftlich unter einem gemeinsamen Prinzip verbinden, zugleich uns bescheidend, daß wir auch nach Vollendung einer solchen Theorie noch immer nicht die Idee der Erziehung erschöpft haben.

Anm. Daher haben sich alle bisherige wissenschaftliche und praktische Bemühungen im Erziehungsfach um die Auffindung des Rechten verdient gemacht. Ohne sie wären wir in der Cultur dieser Lehre, folglich in der Sache selbst, die nun einmal in jetzigen Zeiten den Gang der Lehre einschlagen muß, noch viel weiter zurück. Unter den neueren Philosophen sind Kant, Fichte, J. J. Wagner, Herbart, Blasche als Schriftsteller auszuzeichnen, welche besonders von philosophischer Seite jene Idee erhoben.

§. 6.

Es giebt sowohl eine Erziehung als eine Lehre derselben, welche aus einem richtigen Sinn und Gefühl herkommt, gleichsam von der Natur eingegeben ist, und eine gewisse Vortrefflichkeit hat; es giebt geniale Blicke, welche der Wissenschaft zuvoreilen; und es giebt viele Mütter und Väter, welche jener Genius besser leitet, als alle Vorschriften ihn leiten würden. Aber darum dürfen wir doch diese Sache nicht dem Zufalle überlassen, und selbst in jenen seltenen Fällen würde das Geschäft durch die Lehre gewonnen haben. Wir wissen, daß die Erziehung eine heilige Angelegenheit ist, und wollen sie als solche erkennen, eben darum aber unsere Begriffe darüber ausbilden.

Anm. 1. Schätzbar sind uns alle bisherige Bearbeitungen dieses Gegenstandes, auch in den kleinsten Schriften einer reichen Literatur. Jedes redliche Denken führt zu guten Gedanken, und aus jedem kann ein neuer, wohl auch besserer entkeimen.

Anm. 2. Die Dichter, und manche Schriften der Nationen alter Zeit, und die Völkersitten enthalten die Belege, so vornehmlich Homer (1000 J. v. Chr.), mehrere Bücher der heil. Schrift A. T. von den Mosaischen an; dann bestimmter die Gesetzgeber und Philosophen, wie Lykurgus (800 v. Chr.), Pythagoras (600 v. Chr.), Solon (500), und noch bestimmter die wichtigen Erziehungslehrer Platon (350 v. Chr.), Aristoteles (330 v. Chr.), u. späterhin Plutarchus (120 n. Chr.); und mehrere griechische Schriftsteller; unter den Römern vornehmlich Quintilianus (70 n. Chr.). Aus der christlichen Zeit im Mittelalter zeichnen sich aus Rabanus Maurus (850), Vincentius von Beauvais (1100). Bei der Wiederherstellung der Wissenschaften die Italienische und die Niederländische Schule, dann die deutschen Reformatoren Luther, Melanchthon, dann Trotzendorf, Sturm und bald nachher die Jesuiten, weiterhin Bacon v. Verulam (1600), Amos Comenius, und in der neuen Zeit Locke, Francke,

Rousseau, Basedow, Pestalozzi, Niemeyer und viele Andre seit dem 18ten Jahrh. bis hierher. Ausführlich hat der Verf. alles dieses in s. Gesch. der Erz. angegeben.

§. 7.

Allerdings muß also ein philosophisches Nachdenken über die Erziehung statt finden, wenn man die Lehre derselben der Wissenschaft möglichst annähern will; aber darum wird doch die Pädagogik nie zu einem System werden, das im strengeren Sinne Philosophie wäre. Das Verhältniß beider Wissenschaften besteht theils darin, daß jene alle Ideen und so auch die Prinzipien für alle Zweige des Wissens angibt, folglich auch, von der Bestimmung des Menschen ausgehend, zur Idee seiner Ausbildung hinführt; theils daß sie die Denkart des Pädagogen berichtigt, fördert und veredelt, daß sie ihn also in den Stand setzt, mit tiefern Einsichten und mit Geist seinen Gegenstand zu behandeln. Sonach ist der Einfluß der Philosophie auf unsere Wissenschaft sowohl ein materialer als ein formaler. Wer die Erziehung verstehen will, muß philosophisch denken, und wer sie ausüben will, nach Ideen handeln.

Anm. 1. Da kein philosophisches System das absolut vollkommene ist, so konnte auch die Pädagogik von keinem abhängig gemacht werden, ohne durch dessen Mängel und Veränderungen zu leiden. Und da doch der Empirismus in derselben nicht verdrängt werden darf, auch ein natürlicher richtiger Sinn in diesem praktischen Geschäfte oft viel besser das Rechte trifft, als die Schule, welche nie von Einseitigkeit frei bleibt: so muß sie ihren eigenen Gang gehen, in einer gewissen Unabhängigkeit von den herrschenden Systemen, obwohl auf dem Wege zur wissenschaftlichen Vollendung.

Anm. 2. Der Fürst der Philosophen hat sich selbst in das alltägliche Leben der Athener mit seiner Idee der Erziehung eingelassen; und so bleibt Platon immer ein erhebender Lehrer für

den Pädagogen. Ebenso bleibt es Aristoteles in seinen scharfgefaßten Begriffen. — Bacon v. V. lehrt aus der Natur auch die Erziehungsbegriffe nehmen; noch mehr empirisch sein Landsmann Locke. Nur die deutschen Philosophen führen mehr zu dem Reinwissenschaftlichen hin; jedoch ist Kant in seiner Pädagogik lehrreich in das Empirische eingegangen; Fichte leider zu wenig, indessen erhebt er dafür den Pädagogen zu Ideen. Die Schellingsche und Hegelsche Philosophie gibt ihm zum Theil einen noch höheren Schwung, wodurch jedoch diejenigen zur Einseitigkeit (vgl. §. 4. u. 5.) verleitet werden, welche aus diesen philosophischen (speculativen) Systemen, ein pädagogisches herausbauen wollen.

§. 8.

Gibt es gleich keine Erziehungswissenschaft im strengen Sinne, weder für die Theorie, noch für die Praxis, so soll sich doch aber wissenschaftlicher Geist und künstlerisches Talent in dem Erzieher vereinigen, und beides unter einem Prinzip für unser Lehrgebäude befaßt werden. Dieses Prinzip aber liegt in dem Leben der Menschheit, und so ist es das Ganze dieses Lebens, worauf es sich bezieht, inwieferne die Erziehung auf dasselbe einwirken kann. Jene Wissenschaft ist also ein Ideal (§. 5.), das nur derjenige erreichen würde, der das Leben in seiner Tiefe und Ausbreitung erfaßt hätte; vielleicht die höchste und letzte unter allen. (§. 4.) Das ist die Grundidee, in welcher wir alle dahin gehörigen Sätze nach einem ordnenden Grundsatze verbinden, um ein System so viel möglich aufzustellen; wir nennen es Erziehungslehre, in dem weiteren Sinne, wornach sie den Unterricht, und überhaupt das Ganze der Bildung der Jugend mitbegreift.

Anm. 1. Das Leben ist unendlich verschlungen, und was gedeihlich in dasselbe wirken soll, muß aus dem ganzen Lebensorganismus kommen. Aber wer durchschaut ihn? Darum ist Bescheidenheit

unserer Lehre nöthig, und entfernt sey jeder Pedantismus dem Erziehungsgeschäfte, soviel er auch im Einzelnen auszurichten vermag!

Anm. 2. „Kein Menschenalter kann einen völligen Erziehungsplan darstellen. — Die Erziehung ist eine Kunst, deren Ausübung durch viele Generationen (durch alle!) ausgebildet werden muß, da jede, versehen mit den Kenntnissen der vorhergehenden, immer mehr jene zweckmäßig entwickelnde Erziehung zu Stande bringen kann. — Es ist entzückend ꝛc., es eröffnet uns einen Prospect zu einem künftigen glücklicheren Menschengeschlechte". Kant. Da nun der Mensch geneigt ist, ein goldnes Zeitalter nahe zu sehen, wo möglich noch selbst zu erleben, so ist die Begeisterung mancher Erziehungsmänner begreiflich, die überspannte Erwartungen in sich trug, namentlich bei Am. Comenius, Basedow, Pestalozzi, aber ehrenwerther als der Dünkel des Radicalismus in der Erziehungskunde, als hätte unsere Zeit die Lehre schon vollkommen, die sich doch nur den Zeitenverlauf hindurch mit dem Menschengeschlecht selbst vervollkommnen kann.

Anm. 3. Am wenigsten kann hierzu diejenige wissenschaftliche Behandlung dienen, welche abstracte oder willkührlich gemachte Begriffe von Erziehung, Bildung, Sittlichkeit, Humanität u. dgl. voranstellt.

§. 9.

Derjenige Zweig des menschlichen Wissens, welchen die Erziehungslehre zunächst voraussetzt, ist die Kenntniß der Natur, des Menschen und seiner Bestimmung, also Anthropologie in ihrem ganzen Umfang. Sie verbindet sich mit vielen andern Kenntnissen, denn je mehr der Erzieher selbst gebildet ist, um desto mehr kann er bilden. Sie darf aber nicht bloß eine allgemeine Kenntniß des Menschen, sondern muß auch die besondere von der Natur und Bestimmung des Zöglings seyn, und Lust und Liebe zu dem Geschäfte nebst einem gewissen Talente mitbringen, damit sich ein richtiger praktischer Blick in ihm entwickle.

Kein Erzieher besitzt alle diese Erforderuisse, am wenigsten sind sie von einem Anfänger zu erwarten, aber je weiter er darin kommt, um desto besser für sein Geschäfte. Oft fehlt auch das Eine und das Andere ganz, und doch mag das eher seyn, als der Schein von allen in einer gewissen äußerlichen Bildung.

Anm. 1. Die Anthropologie und Ethik einigen das Philosophische mit dem Empirischen für die Pädagogik unter jenem Princip (§. 8.), sie erhalten aber dafür von dieser nicht wenig Gewinn. Vgl. Schleiermachers Krit. d. Sittenl. (1803) S. 458.

Anm. 2. Auch die philosophische Anthropologie muß Schritt vor Schritt in das wirkliche Menschenleben eingehen, welches selbst ein Kant in s. Anthropol. nicht verschmäht hat, die eben darum dem Pädagogen stets lehrreich bleibt. Tiefer aber geht in die menschliche Natur ein, und mit einem Reichthum von physiologischen Einsichten G. H. v. Schubert in s. Geschichte der Seele (2te A. 1834); und eben auch in die geheimeren Falten der menschlichen Natur und zugleich speculativ Heinroth in s. Anthropologie u. a. Schriften. Auch Herbart belehrt als philos. Anthropologe den Pädagogen in s. Psychologie und unmittelbar in s. Pädagogik. Die Physiologen geben ebenfalls der Erziehungslehre sehr viel. So Sömmering, Rudolphi, Burdach u. A.

§. 10.

Wir setzen voraus, daß die Erziehung geschehen kann, und daß sie geschehen soll. Beides leuchtet eigentlich erst aus der Lehre und dem Geschäfte selbst deutlich hervor; auch geht die Reflexion darüber selten voraus, da ein gewisser Instinct und ein gewisses dunkles Gefühl von der Würdigkeit und Nützlichkeit des Geschäftes zu demselben hintreibt. Vorläufig läßt sich aber die Möglichkeit aus der Wirklichkeit, und aus dem Blicke auf die Bestimmbarkeit des Menschen, besonders des Kindes, ersehen, und die moralische Nothwendigkeit fühlt ebenfalls schon

der Anfänger. Denn der Mensch wird nur durch Menschen so Mensch, wie er es werden soll, und die bestimmte Behandlung, wodurch er es wird, ist es, was man unter Erziehung versteht. Also ist es sein erstes Menschenrecht, erzogen zu werden, und die heiligste Pflicht derer, unter welchen er heranwächst, ist es, ihn zu erziehen. Schon die Natureinrichtung zwischen Eltern und Kindern führt diesen Beweis.

Anm. J. P. Fr. Richter stellt in s. Levana im 1. Th. 1. Bruchst. humoristisch die einander entgegengesetzten Meinungen auf, und führt zum Rechten hin, was der gesunde Menschenverstand hierin urtheilt. Auch haben die strengen Theorieen irgend einer Art des Fatalismus nichts gegen das Bewußtseyn vermocht, das jedem unmittelbar bezeugt, daß er ein freies Wesen ist, und doch zugleich unter dem Gesetze der Causalität steht, nach welchem die Erziehung möglich und moralisch nothwendig ist. Als durch die Kantische Philos. der Gegenstand mit neuem Interesse speculativ behandelt wurde, gewann doch immer das praktische den Sieg. Schon damals behauptete dieses der Verf. in einer kleinen Schrift: Briefe das Erziehungs- u. Predigergeschäft betreffend (Giessen bei G. F. Heyer 1796).

§. 11.

Die Erziehung ist an sich eine Praxis, aber es läßt sich eine Theorie derselben aufstellen, und hierin finden so vielfache Verschiedenheiten statt, daß das Studium der Pädagogik vor allem eine Uebersicht verlangt. Wir geben sie vorerst nach dem allgemeinen Theilungsgrund an, daß die Erziehung entweder wie vieles andere im Leben ohne Reflexion auf ihr Geschäfte betrieben wird, oder mit Reflexion, so daß man nach der zu erwählenden Erziehungsweise fragt. Dieses letztere ist auch unsere Aufgabe, und um sie zu lösen, müssen wir alle mögliche Erziehungsweisen zur Uebersicht bringen, mit Hinsicht auf die wirk-

lichen, die sich in der Geschichte zeigen. Der Theilungsgrund hierzu findet sich in dem, der bei allem, wo etwas bewirkt werden soll, anzunehmen ist, nämlich in dem Dreifachen: 1) in dem Punct, von dem ausgegangen, 2) in dem Ziel, zu dem hingegangen, 3) in dem Wege, auf welchem von jenem zu diesem hingeführt wird. Für die Erziehung des Menschen ist dieses: 1) die Natur des Menschen, 2) seine Bestimmung, 3) seine pädagogische Behandlung. Dieses Dreifache muß zusammen in Betracht kommen, um es zusammenstimmend in der Erziehung zu berücksichtigen, wenn sie alles thun will, was sie thun kann, und nicht etwa in Zwecklosigkeit oder inneren Widerspruch gerathen soll. Da indessen auch hierin Verschiedenheiten statt finden, so führt jener Theilungsgrund zuvörderst auf Abscheidung der einseitigen Erziehungsweisen von den allseitigen.

Anm. 1. Wir stellen diese Erziehungsweisen hier in ihrer Möglichkeit auf, wie sie sich denken lassen, wenn sie auch nicht grade so in der Wirklichkeit vorkommen. Jedoch bemerken wir ihre Repräsentanten, die sich mehr oder weniger annähern. Nur fassen wir sie in ihrer Idee auf, um zu zeigen, inwieferne sie folgerichtig sind, und also verdienen Systeme zu heißen, und inwieferne nicht, also nicht praktisch sind.

Anm. 2. Hiernach ergibt sich für unsere Uebersicht folgende Ordnung: 1) planlose Erziehungsweisen; 2) planmäßige, und bei diesen I. die einseitigen, II. die allseitigen.

§. 12.

1) Planlose Erziehungsweisen sind diejenigen, wo man auf die Kinder wirkt, wie es grade kommt, bald mehr bald weniger mit dem Bewußtseyn irgend eines Zwecks, oder auch der Mittel; eine von der Natur oder den Umständen herbeigeführte Wirksamkeit, ohne Nachdenken über dieselbe, wozu doch Pflicht und Gewissen treiben sollte. Dieses planlose Verfahren

kann aber auch sogar **absichtlich** seyn, indem das Nachdenken bis dahin führt, daß man die Erziehungsplane für unnütz, wohl gar für nachtheilig hält, welches auf einseitigen Erfahrungen beruht, und ebenfalls Gewissenlosigkeit im Nachdenken, auch in der Wirksamkeit selbst voraussetzt.

Anm. Sitte, Gewohnheit, Schlendrian — ist es, was die meisten Eltern rc. in der Erziehung ihrer Kinder leitet, nicht nur unter den rohen Völkern alle, sondern auch unter den cultivirten die meisten. Bei den letzteren wird es öfters zur Maxime, weil man sieht, daß oft die beste (?) Erziehung einen schlechten Erfolg hat. Das ist manchmal das Wort gebildeter Männer und Frauen, die eben die **wahre** Erziehung nicht kennen.

§. 13.

2) Die **planmäßige** Erziehungsweise kann entweder ihren Plan so machen, daß sie nichts weiter thun will, als der Natur und dem Schicksal alles überlassen, und nur beidem die Hand bieten, für irgend einen Zweck; oder sie kann ihren Plan durchdenken, um etwas Besseres zu bewirken, und in die Naturentwicklung eine weitere Bildung hereinzuführen. Jene bezeichnet man als die **negative**, diese als die **positive** Erziehung. Diejenigen, welche der negativen das Wort reden, sagen, daß man leicht zu viel thun und damit viel verderben könne; lieber solle man zu wenig thun. Aber sie sehen nur nicht tief genug. Denn sonst müßten sie doch 1) die Gränze ziehen zwischen Zuviel und Nichts; und 2) in dem, wo sie nichts thun, erkennen, daß sie eben damit vielleicht zu viel thun, weil sie das Kind in die Wogen der Natur und der äußeren Einwirkungen werfen —, unverantwortlich genug —; auch 3) bedenken, daß nie eine Kraft bloß negativ oder bloß positiv wirkt.

Anm. 1. J. J. **Rousseau** wird gewöhnlich als der Repräsentant der negativen Erziehung angesehen, wie er denn auch der erste

Kein Erzieher besitzt alle diese Erforderuisse, am wenigsten sind sie von einem Anfänger zu erwarten, aber je weiter er darin kommt, um desto besser für sein Geschäfte. Oft fehlt auch das Eine und das Andere ganz, und doch mag das eher seyn, als der Schein von allen in einer gewissen äußerlichen Bildung.

Anm. 1. Die Anthropologie und Ethik einigen das Philosophische mit dem Empirischen für die Pädagogik unter jenem Princip (§. 8.), sie erhalten aber dafür von dieser nicht wenig Gewinn. Vgl. Schleiermachers Krit. d. Sittenl. (1803) S. 458.

Anm. 2. Auch die philosophische Anthropologie muß Schritt vor Schritt in das wirkliche Menschenleben eingehen, welches selbst ein Kant in s. Anthropol. nicht verschmäht hat, die eben darum dem Pädagogen stets lehrreich bleibt. Tiefer aber geht in die menschliche Natur ein, und mit einem Reichthum von physiologischen Einsichten G. H. v. Schubert in s. Geschichte der Seele (2te A. 1834); und eben auch in die geheimeren Falten der menschlichen Natur und zugleich speculativ Heinroth in s. Anthropologie u. a. Schriften. Auch Herbart belehrt als philos. Anthropologe den Pädagogen in s. Psychologie und unmittelbar in s. Pädagogik. Die Physiologen geben ebenfalls der Erziehungslehre sehr viel. So Sömmering, Rudolphi, Burdach u. A.

§. 10.

Wir setzen voraus, daß die Erziehung geschehen kann, und daß sie geschehen soll. Beides leuchtet eigentlich erst aus der Lehre und dem Geschäfte selbst deutlich hervor; auch geht die Reflexion darüber selten voraus, da ein gewisser Instinct und ein gewisses dunkles Gefühl von der Würdigkeit und Nützlichkeit des Geschäftes zu demselben hintreibt. Vorläufig läßt sich aber die Möglichkeit aus der Wirklichkeit, und aus dem Blicke auf die Bestimmbarkeit des Menschen, besonders des Kindes, ersehen, und die moralische Nothwendigkeit fühlt ebenfalls schon

der Anfänger. Denn der Mensch wird nur durch Menschen so Mensch, wie er es werden soll, und die bestimmte Behandlung, wodurch er es wird, ist es, was man unter Erziehung versteht. Also ist es sein erstes Menschenrecht, erzogen zu werden, und die heiligste Pflicht derer, unter welchen er heranwächst, ist es, ihn zu erziehen. Schon die Natureinrichtung zwischen Eltern und Kindern führt diesen Beweis.

Anm. J. P. Fr. Richter stellt in s. Levana im 1. Th. 1. Bruchst. humoristisch die einander entgegengesetzten Meinungen auf, und führt zum Rechten hin, was der gesunde Menschenverstand hierin urtheilt. Auch haben die strengen Theorieen irgend einer Art des Fatalismus nichts gegen das Bewußtseyn vermocht, das jedem unmittelbar bezeugt, daß er ein freies Wesen ist, und doch zugleich unter dem Gesetze der Causalität steht, nach welchem die Erziehung möglich und moralisch nothwendig ist. Als durch die Kantische Philos. der Gegenstand mit neuem Interesse speculativ behandelt wurde, gewann doch immer das praktische den Sieg. Schon damals behauptete dieses der Verf. in einer kleinen Schrift: Briefe das Erziehungs- u. Predigergeschäft betreffend (Giessen bei G. F. Heyer 1796).

§. 11.

Die Erziehung ist an sich eine Praxis, aber es läßt sich eine Theorie derselben aufstellen, und hierin finden so vielfache Verschiedenheiten statt, daß das Studium der Pädagogik vor allem eine Uebersicht verlangt. Wir geben sie vorerst nach dem allgemeinen Theilungsgrund an, daß die Erziehung entweder wie vieles andere im Leben ohne Reflexion auf ihr Geschäfte betrieben wird, oder mit Reflexion, so daß man nach der zu erwählenden Erziehungsweise fragt. Dieses letztere ist auch unsere Aufgabe, und um sie zu lösen, müssen wir alle mögliche Erziehungsweisen zur Uebersicht bringen, mit Hinsicht auf die wirk-

lichen, die sich in der Geschichte zeigen. Der Theilungsgrund hierzu findet sich in dem, der bei allem, wo etwas bewirkt werden soll, anzunehmen ist, nämlich in dem Dreifachen: 1) in dem Punct, von dem ausgegangen, 2) in dem Ziel, zu dem hingegangen, 3) in dem Wege, auf welchem von jenem zu diesem hingeführt wird. Für die Erziehung des Menschen ist dieses: 1) die Natur des Menschen, 2) seine Bestimmung, 3) seine pädagogische Behandlung. Dieses Dreifache muß zusammen in Betracht kommen, um es zusammenstimmend in der Erziehung zu berücksichtigen, wenn sie alles thun will, was sie thun kann, und nicht etwa in Zwecklosigkeit oder inneren Widerspruch gerathen soll. Da indessen auch hierin Verschiedenheiten statt finden, so führt jener Theilungsgrund zuvörderst auf Abscheidung der einseitigen Erziehungsweisen von den allseitigen.

Anm. 1. Wir stellen diese Erziehungsweisen hier in ihrer Möglichkeit auf, wie sie sich denken lassen, wenn sie auch nicht grade so in der Wirklichkeit vorkommen. Jedoch bemerken wir ihre Repräsentanten, die sich mehr oder weniger annähern. Nur fassen wir sie in ihrer Idee auf, um zu zeigen, inwieferne sie folgerichtig sind, und also verdienen Systeme zu heißen, und inwieferne nicht, also nicht praktisch sind.

Anm. 2. Hiernach ergibt sich für unsere Uebersicht folgende Ordnung: 1) planlose Erziehungsweisen; 2) planmäßige, und bei diesen I. die einseitigen, II. die allseitigen.

§. 12.

1) Planlose Erziehungsweisen sind diejenigen, wo man auf die Kinder wirkt, wie es grade kommt, bald mehr bald weniger mit dem Bewußtseyn irgend eines Zwecks, oder auch der Mittel; eine von der Natur oder den Umständen herbeigeführte Wirksamkeit, ohne Nachdenken über dieselbe, wozu doch Pflicht und Gewissen treiben sollte. Dieses planlose Verfahren

kann aber auch sogar absichtlich seyn, indem das Nachdenken bis dahin führt, daß man die Erziehungsplane für unnütz, wohl gar für nachtheilig hält, welches auf einseitigen Erfahrungen beruht, und ebenfalls Gewissenlosigkeit im Nachdenken, auch in der Wirksamkeit selbst voraussetzt.

Anm. Sitte, Gewohnheit, Schlendrian — ist es, was die meisten Eltern 2c. in der Erziehung ihrer Kinder leitet, nicht nur unter den rohen Völkern alle, sondern auch unter den cultivirten die meisten. Bei den letzteren wird es öfters zur Maxime, weil man sieht, daß oft die beste (?) Erziehung einen schlechten Erfolg hat. Das ist manchmal das Wort gebildeter Männer und Frauen, die eben die wahre Erziehung nicht kennen.

§. 13.

2) Die planmäßige Erziehungsweise kann entweder ihren Plan so machen, daß sie nichts weiter thun will, als der Natur und dem Schicksal alles überlassen, und nur beidem die Hand bieten, für irgend einen Zweck; oder sie kann ihren Plan durchdenken, um etwas Besseres zu bewirken, und in die Naturentwicklung eine weitere Bildung hereinzuführen. Jene bezeichnet man als die negative, diese als die positive Erziehung. Diejenigen, welche der negativen das Wort reden, sagen, daß man leicht zu viel thun und damit viel verderben könne; lieber solle man zu wenig thun. Aber sie sehen nur nicht tief genug. Denn sonst müßten sie doch 1) die Gränze ziehen zwischen Zuviel und Nichts; und 2) in dem, wo sie nichts thun, erkennen, daß sie eben damit vielleicht zu viel thun, weil sie das Kind in die Wogen der Natur und der äußeren Einwirkungen werfen —, unverantwortlich genug —; auch 3) bedenken, daß nie eine Kraft bloß negativ oder bloß positiv wirkt.

Anm. 1. J. J. Rousseau wird gewöhnlich als der Repräsentant der negativen Erziehung angesehen, wie er denn auch der erste

ist, der ein System der Art in seinem Emile angegeben hat. Indessen ist es doch nur die Natur, die er will walten lassen, und in welcher er eine Zuflucht vor dem Schicksal findet. Auch hat er viel positive Einwirkung auf den Zögling vorgeschlagen. J. P. Fr. Richter, dessen Urtheil ihn (Vorr. zur Lev.) weit überschätzt, nähert sich ihm, jedoch hat er durch die Liebe viel mehr Positives der Erziehung zugewiesen (Lev. 2te A. I.) — In ihrem Ultra würde die negative Erziehung in die völlig planlose überschlagen.

Anm. 2. Die Erfahrung bestätigt dieses alles. Die negative Erziehung läßt dem Zögling zu viel Spielraum, und hat unter andern die Folge, daß er anmaßend wird, die allzu positive ist dagegen eine Anmaßung des Erziehers und bewirkt Reactionen.

§. 14.

Es bleibt also die positive Erziehung allein bei gründlicherem Denken bestehen, wobei es hinsichtlich der negativen nur auf die Gränzlinie zwischen dem Gehenlassen der Natur und Eingreifen in sie ankommt; und dieses bestimmt sich verschieden nach den weiter abzutheilenden Erziehungsweisen, sowohl der einseitigen als der allseitigen. Die ersteren fassen nämlich nicht jenes Dreifache (§. 11.) zusammen auf, sondern wenden sich nur an Eins, — sey es nun ausschließlich oder in einiger Verbindung mit den beiden andern Hauptmomenten, — also entweder an die menschliche Natur, oder Bestimmung, oder pädagogische Behandlung (§. 11.) Unter der Natur muß hier der Ausgangspunkt gedacht werden, als lebendiger Keim, der sich nach den Gesetzen des menschlichen Wesens entwickelt; unter der Bestimmung der Zielpunkt, wozu sie sich entwickeln soll; unter der pädagogischen Behandlung die Art, wie sie entwickelt, welcher Weg eingeschlagen wird.

Anm. Die Geschichte bietet darum kein Erziehungssystem dar, welches nur eins dieser drei Momente ins Auge gefaßt hätte, weil

das Leben selbst immer das andere und dritte hereinzieht. Denn aus der Natur des Menschen läßt sich seine Bestimmung schon so ziemlich erkennen, wogegen diese auf jene zurückweiset, und beide den Weg angeben. Es findet sich also auch für keine Erziehungsweise ein folgerichtiger Repräsentant. Wer pedantisch einem System anhängt, verdient ohnehin nicht ein Pädagoge zu heißen; denn es ist hier von einem Wirken im Leben die Rede. Insoferne soll jeder ein Eklektiker seyn.

I. Die einseitigen Erziehungsweisen.

§. 15.

1) Ein Verfahren in der Behandlung der Jugend, welches nur die Natur des Menschen im Auge hat, ohne auf seine Bestimmung Rücksicht zu nehmen, ist noch nicht eine naturgemäße Erziehung zu nennen, denn unter dieser verstehen wir, wie sich tiefer unten zeigen wird, diejenige, welche der Natur des Menschen in jeder Beziehung entspricht, also eine allseitige ist. Sie geht dann weiter in verschiedene Arten auseinander, je nachdem die Natur des Menschen aufgefaßt wird; das kann geschehen entweder mehr a) von ihrer thierischen Seite, d. i. der Mensch als ein unfreies Wesen; oder mehr b) von der geistigen Seite, d. i. der Mensch als ein freies, ein vernünftiges Wesen. Wird der Mensch von der letzteren Seite betrachtet, so denkt man ihn als freies Wesen entweder gut, oder bös, oder beides im Kampfe. Die Behandlung nach der obigen Abtheilung unter a) würde die sklavische, die unter b) würde α) die philanthropistische, β) die methodistische, γ) die pädeutische (therapeutische) zu heißen verdienen.

Anm. In dem Leben selbst kommen auch diese Erziehungsweisen nicht in dieser Getrenntheit der Begriffe vor; es muß uns aber erlaubt seyn, für die Abstraction diejenigen Worte zu gebrauchen, die sich im gewöhnlichen Sprachgebrauch doch dahin annähern.

Die Benennung „therapeutische" Erz. ist zwar neu, entspricht aber der Sache; die in der Heilung eines krankhaften, nämlich durch das Böse afficirten Zustandes besteht. Uebrigens findet sich überall, wo nur erzogen oder darüber geschrieben wird, eines oder das andere vorherrschend.

§. 16.

1) a) Die Erziehungsweise, welche den Menschen als ein unfreies Naturwesen behandelt, sie mag auch dabei einen Zweck haben, welchen sie wolle, haben wir die sklavische genannt, und das mit Recht. Sie wird hiermit zugleich als durchaus verwerflich bezeichnet. Denn mag man sie gleich aus dem Gesichtspunct der Erfahrung betrachten, welche unter dem großen Haufen so viel Rohheit und Verdorbenheit findet, daß die Menschen sich selbst schon zu Sklaven gemacht haben, und kaum eine andere Behandlung, als die solchen ziemt, ertragen können, und mag man gleich, sogar unter dem Schein der Menschlichkeit, hieraus schließen, daß es wohlthätig wie für diese Leute in ihrer Kindheit selbst, so für die menschliche Gesellschaft sey, wenn man sie durch sklavische Erziehung an das Schicksal gewöhne, es ihnen möglichst erleichtere, und sie dabei zu brauchbaren Menschen bilde: so entschuldigt man damit nur, was sich nie rechtfertigen läßt, denn der Mensch ist zur Freiheit geboren. Das Gewissen gebietet uns also, jedes Kind zur Herrschaft der Vernunft über die Natur, jedes als ein freiwerdendes Wesen zu erziehen. Das Thier richtet man ab, nicht den Menschen. Daher will auch schon der Gemeinsinn keine Art von Abrichten (Dressiren) der Kinder dulden, und denkt etwas ganz anders bei dem Wort Erziehen.

Anm. 1. Und was ist doch gewöhnlich das, was im gemeinen Leben als Erziehung vorkommt anders als Abrichtung? Häufig

nicht viel von dem Verfahren verschieden, wie man Hunde dressirt; selbst in der Härte der Behandlung sich dieser annähernd, welche man auch an dem Thiere oft unmenschlich findet. In der Wirklichkeit kommt dergleichen manchmal bei Kindern der Seiltänzer u. dgl. vor. Die Erziehung der Sklavenkinder bei den Griechen, Römern rc. war wohl in der Regel nicht so unmenschlich, und ist es vielleicht mehr unter den cultivirten Völkern jetziger Zeit, die sich Christen nennen. Gibt es ja doch Eltern, die ihre Kinder zum Stehlen u. dgl. abrichten! Auch ist das Gebrauchen der Knaben und Mädchen zum Hausdienste meist ein, obwohl gemildertes, das Unterrichten aber der Orbile und Schlagharte in Schulen, ein oft barbarisches Dressiren. Eine Art militärischer Erziehung ist in den neuesten Zeiten allenfalls nur noch in manchen Familien zu finden. Eine folgerichtig durchgeführte sklavische Erziehung würde das Ultra der sogenannten positiven seyn. — Die verschiedenen Formen und Grade des Abrichtens zeigen sich in der Geschichte der Erziehung; der Verf. hat sie gelegenheitlich in der seinigen sowohl im 1ten als im 2ten B. und einige in s. Erziehungslehre 2te A. S. 10 bemerkt.

Anm. 2. Es gibt eine höhere Art von Behandlung, wo das Kind als unfreies Naturwesen angesehen wird; da nämlich, wo man durch physische, wohl gar pharmaceutische, Mittel, oder durch psychische, z. B. Musik, Gespensterfurcht rc. erziehen will. Höherer Art ist dieses Abrichten, weil in und neben demselben doch auch geistige Erregung vorkommt. Die sogenannte musikalische Erziehung der Griechen war solcher Art, „der vollkommenste Seelenzwang.“ (S. Gesch. d. Erz. I. Anh.)

§. 17.

1) b, α. Die philanthropistische Erziehungsweise. Wer den Menschen als ein freies Wesen anerkennt, muß ihn doch zugleich als ein solches erkennen, das unter den Gesetzen der Natur steht, und da die Natur als solche, wie alles was Gottes Werk ist gut ist, so kann in dieser Hinsicht von Bösartigkeit des Menschen nicht die Rede seyn. Übel sind wohl in der

Natur, und müssen da seyn, vermöge der Schranke ihrer Endlichkeit, das Böse aber liegt nur in einem freien Akt des endlichen Geistes, und wer seine Freiheit annimmt, muß auch das Böse als möglich annehmen. Nun können hier jene drei Ansichten (§. 15) statt finden, deren erste in dem Menschen auch als freiem Wesen nichts Böses erkennt, sondern das Kind sowohl seiner Natur als seiner Freiheit nach für ursprünglich gut ansieht. Folgerichtig hat da die Erziehung nichts anders zu thun, als seine Kräfte, die höheren sammt den niederen, harmonisch zu entwickeln, und den Menschen gleich der Pflanze ganz in seiner vollen Natur erwachsen zu lassen. Hiernach wäre denn alles, was man als etwas Böses in dem Kinde ansieht, nur eine üble Richtung oder eine Schwäche der Kraft, und man hätte nichts zu thun, als ihm bei Zeiten die rechte Richtung zu geben und seine Menschenkraft zu stärken. Man kläre also seinen Verstand auf, denn nur durch ihn geht der Weg zum Willen, weil der Mensch nur das Gute will, und es also nur kennen zu lernen braucht; man überlasse das Kind seinem natürlichen Gefühl, weil auch sein Herz von Natur gut ist; man erwecke in ihm nur die Selbstkraft und Freiheit, weil es dann nur recht Mensch wird, also das wird, was es durch die Erziehung werden soll. Sie ist Philanthropie, weil sich die Menschenliebe in solcher Behandlung des Kindes auszusprechen sucht.

Wäre sie ganz folgerichtig, so müßte sie die Kinder ganz gehen lassen; denn ist die Natur ursprünglich gut, so kann man nichts Besseres an ihre Stelle setzen. Was da irgend der Erzieher thun wollte, wären nur Eingriffe in das edle Treiben der Natur, nur Störung derselben, nur Frevel. Gebe man also dem Kinde in jeder Hinsicht freien Spielraum, und lege nur

eine bescheidene Hand an die Pflanze, da wo sie gegen Beschädigung und Krankheit geschützt werden muß. Allein das natürliche Gefühl macht auch selbst die strengeren Anhänger der Meinung von solcher Unschuld der Kinder inconsequent. Es ist ein Selbstbetrug, wenn man nichts eigentlich Böses in dem Menschen erkennen will, und er verleitet den Erzieher zu einer Täuschung, die sich dann früher oder später in ihrem traurigen Erfolge bestraft sieht.

Anm. 1. Ein Erziehungssystem der Stoiker sowohl als der Epikureer hätte der Art seyn müssen, aber die Griechen waren viel zu richtige Beobachter der menschlichen Natur, als daß sie das Bösartige hätten übersehen sollen, dem man schon bei dem Kinde entgegen wirken müsse, mochten gleich ihre Begriffe von dem Bösen nicht die unsrigen seyn. Bemerkenswerth ist es, daß erst mit Bacon noch mehr mit Locke diese philanthropistische Ansicht in der Erziehung erschien, völlig aber von Rousseau ausgesprochen wurde, worauf ihr dann Basedow mit seiner Schule auch diesen Namen gab. Sie hat dermalen in der ganzen cultivirten Welt den stärksten Anhang; auch unter vielen der neueren Erziehungsschriftsteller; bei manchen z. B. in der Levana, nur in einem edleren Sinne.

Anm. 2. Die philanthropistische Erziehungsweise erscheint in verschiedenen Formen, die allgemeinste ist: man lasse die Kraft in ihrem Hervortreiben frei spielen, denn je kräftiger das Kind, desto besser wird der Mensch; was sie zurückhält, das schwächt sie und verdirbt den Menschen. Auch die wilden Ausbrüche oder sogenannten Unarten der Kinder lasse man nur gehen, dann erwächst die Kraft desto stärker. Nur Freiheit und Selbstständigkeit! So will es die Natur des freien Wesens, und frei ist der Mensch geboren. Ansprechend war schon in der sogenannten Kraftperiode der vorigen Generation diese Erziehungsmaxime, noch ansprechender in der auf sie folgenden revolutionären Zeit, aber auch angenehm für die Bequemlichkeit, und für die Freunde der negativen Erziehung. Indessen machen sich die Folgen nur zu bald bemerkbar. Herrschsucht,

Zügellosigkeit, eins aus dem andern; dabei Ungeberdigkeit, Verstoß gegen die Cultur, Unheil in den Lebensverhältnissen, alles dieses ist da sicher schon von dem Zögling vorauszusagen, welcher das Unglück hat so behandelt zu werden. Daher hat man auch jene Maxime von mancher Seite gemildert, und wer von einem Knaben meint alles Gute gerühmt zu haben, wenn er von ihm sagt, daß „er recht kräftig sey," wird sich hoffentlich doch mancher Inconsequenz schuldig machen.

§. 18.

Die philanthropistische Maxime verbindet sich übrigens mit andern Erziehungsweisen, je nachdem sich diese mehr oder weniger mit ihr befreunden. Dahin gehört die, welche einseitig die physische Kraft oder die geistige, und in der letzteren den Willen oder den Verstand oder das Gefühl vorziehen, und auf solchem Wege alles zu bewirken meinen, was sie denn ebenfalls einseitig als Bestimmung des Menschen ins Auge fassen. So gibt es in dem menschlichen Leben verschiedene Formen, die man mit gleichem Rechte eine philanthropistische Erziehung nennen kann, und welche daher auch in der neuesten Periode sämmtlich aufgetreten sind, und sich immer noch beliebt machen, weil man gerne an eine Unverdorbenheit des menschlichen Herzens glaubt.

Anm. 1. Wir erinnern daran, daß unsere tabellarische Abtheilung der Erziehungsweisen nur ein Fachwerk ist von abstracten Begriffen, die sich im Leben selbst mit andern verbinden und verschlingen, und die wir hier nur in ihren verschiedenen Beziehungen auffassen. Daher sind die oben angegebenen auch bald mehr negativ, bald mehr positiv, und nie ganz folgerichtig, worin eben auch jede ihre Widerlegung findet. Das zeigt sich bald an jeder der obigen vier Formen.

Anm. 2. Die erste dieser Maximen gebietet: Sorge für die Gesundheit des Kindes, und für Abhärtung bis seine physische

Kraft wenigstens in ihrer Hauptperiode entwickelt ist, dann gibt es sich mit allem Andern von selbst. Nur in einem starken Körper wohnt eine starke Seele, nur in einem gesunden eine gesunde. (Folgerichtig müßte man fortfahren: und nur in einem schönen eine schöne; aber das scheut man sich doch zu sagen.) Dem Körper des Kindes schaden, heißt seiner Seele schaden: seine Leibeskräfte gesund erhalten und anstrengen, heißt die Hauptsache der Erziehung besorgen; denn dadurch erwächst das wahre Kraftgefühl, die Lust zu jeder geistigen Anstrengung, mithin auch die sittliche Stärke, und alles Edle. Nur auf diesem Wege besiegt man die natürliche Trägheit. Das ungesunde und schwache Kind kann nicht ein frohes seyn, und nichts Tüchtiges in sich ausbilden, und wenn auch der Geist Vorzüge gewönne, so fehlte es ihm doch an seinem Organe, mithin an der vollständigen Menschheit. Mag auch eine gewisse Rohheit auf solchem Wege entstehen, mit manchen Unarten, so wird der 14jährige Knabe, der nunmehr allmählig zur geistigen Bildung geführt wird, sie schon gutzumachen anfangen, durch seine frische, unverdorbene Jugendkraft. — Allein man wird sich auch hier getäuscht sehen. Denn die sich selbst überlassene Kraft verwildert, und so nimmt die Seele, die man vernachläßigt, Fehler an und Richtungen, die nie mehr ganz gutgemacht werden können, und es leidet die höhere Kraft über dem Vorzug der niedern an Reinheit und Stärke; die Laster des Athleten sind desto furchtbarere. Überdas gewinnt ja die Gesundheit selbst durch naturgemäße Geistesthätigkeit. Auch lehrt die Erfahrung, daß Manche bei großer körperlicher Gebrechlichkeit sich doch durch Geistesgröße jeder Art auszeichnen. — Plus le corps est foible, plus il commande: plus il est fort, plus il obëit etc. gehört zu den Unrichtigkeiten in Rousseaus Emile, welche schon Locke durchblicken läßt, die man aber von einseitigen Erziehern, auch Ärzten, immer noch vernimmt.

Anm. 3. Die zweite Maxime gebietet: Laßt nur dem Kinde frei seinen Willen, dann gelangt es zu seiner Willenskraft und Charakterstärke, zu seiner Freiheit und Selbstständigkeit, welches doch das Höchste ist. Was ist der Mensch, der nicht frei

ist? und wie kann er je frei werden, wenn man ihn nicht alsobald frei seyn läßt? Nur dann kann er auch sittlich werden, und sich überhaupt erst wahrhaft bilden. Der Eigenwille ist etwas Gutes, und die Nachgiebigkeit gegen fremden Willen, dem nicht der eigene zustimmt, ist etwas Schlechtes; das eben macht charakterlos. — Hierbei bedenkt man nur nicht, daß man allen möglichen Unarten, Leidenschaften und Lastern die Thüre öffnet, und sie sogar gut heißt, indem sie eben recht schlimm sind, d. i. indem sie sich Charakterstärke nennen. Der Eigenwille ist es eben darin, daß er dem Willen des Gesetzes widerstrebt; er führt also zu Verbrechen, und stürzt in den Abgrund der Selbstsucht. Auch in den gemilderten Maximen von Erziehung zur Selbstständigkeit rc., wie etwa nach Fichte, hat sich, so wie die Inconsequenz so auch der schlechte Erfolg, in der Ernährung des Dünkels genugsam dargelegt, und noch mehr wird man in der Emancipation, wozu sogar unsere jetzige Schuljugend hier und da verwöhnt worden, das Unheil erfahren.

Anm. 4. Die dritte dieser Maximen verlangt vor allem Verstandeskraft, wenn auch mit dem höheren Namen „Vernunft" öfters bezeichnet. Einigermaßen kommt es dieser, aber nur von der einen Seite näher, wenn man in dem Kinde ein Genie zu erblicken meint, und dann weiter meint, man müsse es frei gehen lassen, und ihm in keiner Weise die Flügel lähmen. Mag denn auch der junge Mensch die wunderlichsten Einfälle und Phantasieen haben, auch äußerlich nichts thun, so wird er desto origineller und freier in seinem Geiste. — Aber leider wird die Altklugheit, Unbescheidenheit, Ungeschicklichkeit, (vielleicht auch Tollheit), womit er dann andern Menschen und sich selbst zur Last fällt, nicht vorausgesehen. Indessen scheint diese Periode („von Sturm und Drang") völlig vorüber zu seyn. Meisters Lehrjahre könnten wohl noch dazu verleiten, aber Göthe begünstigt doch überhaupt keine Einseitigkeit, und verlangt Tüchtigkeit. Mehr Glück hat die Liebe zum baaren Verstand gemacht, welche spricht: der Weg zum Herzen geht durch den Kopf. Das ist denn das Princip der sogenannten Aufklärung, und nimmt eine zwiefache Rich-

tung. Die eine ist die formale; sie gebietet: entwickelt und übt nur den Verstand des Kindes überhaupt, gleichviel was es alsdann lernt. Denn hierdurch wird seine Geistesthätigkeit erweckt, und das allein führt zum Wahren, zum Guten, zum Höchsten; nur der Verstand macht selig. — Aber gerade so kann aus dem Kinde der abgefeimteste Betrüger und boshafteste Verbrecher werden. Schon der Hochmuth ist schlimm, in welchen die einseitigen Verstandesmenschen zu gerathen pflegen. Das hat allerdings Pestalozzi nicht gewollt, wenn gleich Anhänger von ihm diesen Schein auf ihn zurückwarfen. Noch sind die Schulen von Stephani, Dinter u. A. hierher zu rechnen. — Die andere Richtung ist die materiale; sie verlangt Sachkenntnisse, Realien, wie sie in dem Leben unserer Cultur immer mehr Bedürfniß geworden sind. Es kommt bei der anwachsenden Menge derselben nur auf die Auswahl an, aber die Zeit, welche zur Erlernung derselben erfordert wird, darf durch nichts geschmälert werden. Ein unwissender Mensch kann in der Welt nicht fortkommen, und ist auch an sich ein schlechter Mensch. — Das ist nun das philanthropistische Erziehungssystem im engeren Sinne, an dessen Spitze Basedow steht. Unter denen, die sich an ihn anreihen, ist Campe von einer Seite, und Trapp von einer andern, von einer materialistischen und atomistischen, besonders bemerkbar. Die Vielwisserei und Oberflächlichkeit sammt dem Dünkel, haben sich bei diesem Verfahren ebenfalls bemerkbar gemacht, gleichwohl tritt die Maxime dieses Realismus immer wieder auf, obgleich in feinerer Gestalt. Die Aufklärung überhaupt hat man zwar in neuester Zeit besser würdigen gelernt, aber noch nicht genug die falsche, welche zum Unglauben und zur Finsterniß führt, von der wahren, die den eigentlichen Obscurantismus nicht aufkommen läßt, und den Menschen wahrhaft bildet, in der Erziehung unterschieden.

Anm. 5. Die vierte Maxime setzt alles in das Gefühl, sey es nun das der Pietät, oder das der Sentimentalität, oder das des Ästhetikers, oder auch das der Liebe, und verlangt überhaupt Bildung des Herzens, als das Wichtigste in der Erziehung. Denn, sagt man, auch zum Verstand geht nur der

Weg durch das Herz, und bilde man noch so trefflich den Kopf des Kindes, so leidet sein Besseres, wenn man seine frommen, zärtlichen, edlen, schönen Gefühle dadurch auch nur im mindesten schwächt. Ein gewisse Weichheit des Gemüths ist unendlich mehr werth als alle gerühmte Charakterstärke oder Geistesbildung. — So viel Wahres das auch hat, so ist es doch in seiner Einseitigkeit immer als eine verderbliche Erziehungsmaxime erschienen; der (unächte) Pietismus, die (abgeschmackte) Sentimentalität, die Affectation und Ziererei, die ästhetische Phraseologie ꝛc. sind schon als Folgen genugsam bemerkt worden; ja Falschheit und Heuchelei konnten da öfters nicht fehlen.

§. 19.

1) b. β. Diejenige Erziehung, welche davon ausgeht, daß die Natur des Menschen, inwiefern er ein freies Wesen ist, nur Böses zu ihrem Grundtriebe habe, daß also jedes Kind ursprünglich bös sey, und hiernach behandelt werden müsse, haben wir oben (§. 15) die methodistische genannt, weil die strengeren Methodisten in der Kirche eine ähnliche Maxime befolgen. Wirklich ist auch diese Erziehungsweise mehr oder weniger mit bestimmten kirchlichen Lehren verbunden, wie sie namentlich Augustinus zuerst aufgestellt hat. Folgerichtig hebt sie alle Erziehung auf, ja verbietet sie sogar. Denn ist das Kind von Grund aus bös, so nimmt es auch alle Eindrücke in sein böses Wesen auf, verwandelt auch die guten in dasselbe, und kann durch jede erziehende Behandlung nur im Bösen ernährt werden, insbesondere durch diejenige, welche bessern will, weil sie nur eine stärkere Reaction hervorrufen, hiermit aber Übel ärger machen würde. Es ist überhaupt gar keine Einwirkung des einen Menschen auf den andern zum Guten möglich, sondern er muß das der göttlichen Gnadenwirkung überlassen.

Nur dazu könnte der Erzieher aufgefordert werden, daß er das Organ der Gnade sey, aber dafür darf er, da er kein Heiliger ist, sich doch nicht halten, und so kann er nur die Gnadenmittel dem Kinde zuführen, ohne selbst etwas von seiner verständigen, gemüthlichen, frommen Thätigkeit hinzu zu thun. Es bleibt also da die Aufgabe der Erziehung, nur das physische und intellectuelle Wohlseyn der Kinder zu befördern, und sie an gute Sitten, an Ordnung, an die bürgerlichen Tugenden zu gewöhnen. — Folgerichtig könnte daher jene Maxime im Leben gar nicht bestehen.

Anm. 1. Die methodistische Erziehungsweise ist schon dann nicht mehr ganz folgerichtig, wenn sie so gebietet, wie sie wirklich vorgekommen ist: Brich dem Kinde den Willen und gewöhne es, sich dem höheren (dem göttlichen) Willen zu unterwerfen. Denn von dem Willen des Menschen hängt seine ganze Menschheit ab, wie es schon aus der Natur eines freien Wesens folgt. Nun aber ist der eigene Wille schon in der ersten Regung durch die Selbstsucht verdorben, oder vielmehr darin liegt das Böse, daß das Kind einen eigenen Willen haben will. Was es also wollen soll, muß es so wollen, daß es sich damit dem höheren Willen unterwirft, wenn es gut seyn und zur wahren Freiheit gelangen soll. Wer von seinen Lüsten und Begierden abhängt, ist ein Sklave und ein böser Mensch; das ist aber immer der Fall bei dem, der nur seinem Willen folgt. Ein völlig willenloses Kind wäre noch das beste. Die Erziehung besteht also einzig darin, daß sie nur vorerst das Kind willenlos mache, es ganz entselbste, und es dann gewöhne sich dem fremden Willen zu unterwerfen, und also das göttliche Gesetz mit völliger Selbstverläugnung zu befolgen. Dieses aber wird nicht etwa durch Beweggründe bewirkt, denn sonst wäre der Wille nicht das erste, sondern der Verstand; vielmehr lediglich nur durch Gehorsam, der in so ferne seiner Natur nach blind ist. Strenge Zucht ist hierzu schlechterdings nothwendig, und sie ist die wohlthätigste. — Aber schon die Erfahrung zeigt es,

wie solche Behandlung im Inneren der Kindesseele grade das Entgegengesetzte bewirkt, sie macht es erbost und widerspenstig. Sklavische Denkart, Erbitterung, Tücke, Verstocktheit bei äußerer Gleißnerei ꝛc. und die tiefste Unwahrheit sind da die natürlichen Folgen.

Anm. 2. Augustinus hat nach seiner bekannten Theorie von der Erbsünde, im Gegensatz gegen das Extrem der Pelagianer, auch an einem kleinen, noch unmündigen Kinde die Beobachtung von bitterböser Gesinnung gemacht; und wer hat nicht Ähnliches beobachtet? Wer die Kinder kennt, weiß genugsam über ihren Eigensinn und die so frühe Erscheinung der Selbstsucht zu klagen, allein das berechtigt nicht, eine völlige Bösartigkeit des Menschen als ursprünglich anzunehmen. Folgerichtig wäre da noch nicht einmal die finstere Lehre jenes Flacius, sondern der eigentliche Manichäismus. Daher sind auch alle die Erziehungslehrer, welche eine ursprüngliche Sündhaftigkeit der Menschen annehmen, doch mehr oder weniger bei der Behandlung der Kinder eingelenkt. Schon von Vincentius v. Beauvais ist dieses zu rühmen, noch mehr von Zinzendorf und A. H. Francke. Die sogenannte pietistische Erziehung, welche schon P. Poiret verlangte, fehlte besonders durch Mangel an Kenntniß des Menschen. (S. des Verf. Gesch. d. Erz. II. S. 213 f. 423 f. wie auch Darstellungen aus dem Gebiete der Pädagogik, 2. B. S. 182 f.) Die heutigen Methodisten sind eben auch nicht consequent. Von philosophischer Seite gibt die Schrift: Die Erziehung als integrirender Theil unsers Kampfes gegen das Böse, von Leop. v. Holst (1821) tieferfaßte Erinnerungen gegen die Lüge der Erziehungskünste u. dgl., welche nur die Keime des Sündhaften ꝛc. nähren.

§. 20.

1) b, γ. Es bleibt also die dritte Maxime noch übrig, welche Gutes und Böses neben einander in jedem Kinde annimmt, und hiernach die menschliche Natur in der Erziehung

behandelt. Wie sollen wir diese Weise bezeichnender nennen, als die eigentliche pädagogische oder bestimmter noch die pädeutische? Sie wird von der Vernunft und Erfahrung geboten, und sie entspricht durchaus den Lehren so wie dem Geiste des Christenthums, denn sie weiset auf die Bestimmung des Kindes als eines Gotteskindes hin, wozu die Erziehung, und zwar indem sie das Gute in demselben zum Siege über das Böse in ihm hervorzieht, wirken kann und soll. Nur kommt es darauf an, wie das Ziel in die Augen gefaßt und der Weg dahin gewählt wird.

Anm. Diese Grundannahme liegt in dem gesunden Gemeinsinne, welcher sich in dem religiösen Gefühle des Christen verstärkt, und daher zwar bei allen Erziehungslehrern von Wirksamkeit, aber in höherem Grade bei den christlichen gefunden wird, nur daß sie darin leicht einseitig werden, wenn sie sich bald mehr an das Gute in dem Kinde halten, bald mehr gegen sein Böses ankämpfen wollen. Doch neigen sich die meisten mehr zum ersteren hin, und sie ließen sich sogar in einem allmähligen Übergang bis zum Ultra des Pelagianismus aufzählen.

§. 21.

2. Die Bestimmung des Menschen soll bei der Erziehung in das Auge gefaßt werden, aber nicht ohne zugleich die Natur zu berücksichtigen. Da nun dieses öfters nicht geschieht, so gibt es auch von dieser Seite unächte Erziehungsweisen. Es sind drei möglich, und sie kommen im Leben vor. Das Kind wird entweder für sich, oder für Andere, oder für sich und Andere erzogen, je nachdem man in das Erste, oder Zweite oder Dritte die Hauptbestimmung des Menschen setzt. Jedes ist einseitig, verbindet sich aber im Leben mit irgend einer andern Erziehungsweise, ohne daß sie doch darum die allseitige wird.

Die erste Art verdient die **egoistische** zu heißen, weil sie das Individuum aus dem Ganzen heraus für sich in seinem Ich hinstellt; die zweite opfert den einen Menschen für andere hin, und dürfte daher wohl, in ihrem Extrem betrachtet, eine **barbarische** genannt werden; die dritte ist die Erziehung zur **Humanität**. Die erste und die letzte verbinden sich gern mit der philanthropistischen, die mittlere nicht selten mit der methodistischen, ja sie geht leicht in eine völlige Abrichtung über. Wird die Bestimmung des Menschen in der Humanität gesucht und seine Natur in der Weise behandelt, die wir die pädeutische nannten (§. 20), so nähert sich die Erziehung ihrer Idee, kann aber auch noch dabei einseitig bleiben.

§. 22.

2) a. Die Erziehung, welche aus dem Zögling einen **Egoisten** macht, kann dieses in zwiefacher Richtung, nämlich entweder mehr nach seinem inneren Wesen hin, oder nach seinem Lebensgenuß hin. In jener ist das Ziel, daß der Mensch etwas in sich selbst sey, und hierzu ausgebildet werde, also ein **idealistisches**: in dieser besteht es darin, daß er in dem Leben das finde, was ihm Wohlseyn gewähre, und daß er zur Glückseligkeit erzogen werde, zu dem **eudämonistischen** Ziele, welches dann bald mehr im Sinnlichen, bald mehr im Übersinnlichen, selten in dem **Harmonischen** von beiden gesucht wird. Jede dieser Formen gestaltet sich mehrfach im wirklichen Leben.

Anm. 1. Die **idealistische** Erziehungsweise unterscheiden wir von derjenigen, die das wahre Ideal vor Augen hat. Denn dieses verträgt keine Einseitigkeit, am wenigsten ein egoistisches Losreißen des Einzelnen aus dem Organismus der Liebe in seinen Verhältnissen umher. Sie bildet ihn wohl aus, und

zwar zu einer gewissen Vortrefflichkeit, so daß die Welt vielleicht ihre Lust an ihm sieht, und an seiner Virtuosität sich ergötzt, z. B. an dem Künstler, an dem Tänzer, an dem Äquilibristen 2c. oder auch an der lebendigen schönen Statue, sey sie nun einem Herkules oder einer Hebe 2c. vergleichbar. — Wirklich kommt diese idealistische Einseitigkeit in unsern Zeiten nicht selten vor, und hier wird eine Mutter, dort ein Vater leicht dazu verleitet, aus begreiflichen Gründen. Auch unsere Poeten von Homer bis Göthe können manchen Erzieher auf den Gedanken bringen, daß der Mensch ein Kunstwerk zu werden bestimmt sey, oder wenigstens, daß er das, was er ist, nur recht seyn möge, wenn es auch nicht das Rechte sey; und manche Philosophen könnten meinen, das heiße den Menschen als Selbstzweck behandeln, oder seine Individualität verherrlichen, als in welcher sie das Höchste setzen. Indessen verwerfen wir die Grundmaxime, daß der Mensch zu einer Selbstheit, welche nicht zugleich in der Liebe zu den andern Individuen lebt, bestimmt sey, denn seine Würde besteht im Streben und Gebildetwerden zu einem höheren Selbst. Die Erziehung soll das Ich vergöttlichen aber nicht vergöttern.

Anm. 2. Die eudämonistische Erziehung hat entweder die Erde oder den Himmel oder beides zum Ziele. Da der Mensch aber Sinnliches und Übersinnliches in sich vereinigt, so geht die Trennung von beiden auf eine Zerstörung seines Wesens, mithin auch seiner Glückseligkeit hinaus. Erzieht das Kind für die Erde, bildet es zu dem feinsten Epikureismus, nach Aristipp oder Helvetius, und zu einem Lebenmenschen der neuesten Zeit, oder bildet einen Stoiker aus ihm, der als ein Zenon lebe, als ein Cato sterbe; oder schickt ihn als einen Emile nach Rousseau unter die Menschen, oder in ein Alpenthal — ihr werdet ihn nicht zu einem glückseligen Erdenbewohner erziehen. Das höchste wäre, daß er sich glücklich träume. — Am meisten noch erreichen diejenigen Eltern ihren Zweck, welche ihre Kinder etwas lernen lassen, wodurch sie in der Welt gut fortkommen, sich Geld und Ehre erwerben, und sie so zu klugen Weltmenschen bilden, versteht sich, wenn sie, — und deren sind viele! — keine höhere Bestim-

mung des Menschen erkennen. Eben so zeigt sich in dem Anachoretenleben, sey es nun in dem Ultra, wie es noch im Orient erscheint, oder in den ehemaligen Klöstern und in mancher mönchischen, asketischen, pietistischen Weise neuer Zeit, daß auch der Himmel dem Menschen nicht aufgeht, wenn ihn die Erziehung nicht Erdenbürger seyn läßt, und daß man auf diesem Wege nur Andächtler oder Heuchler bildet. Man erkennt das alles sehr wohl, indessen neigen sich doch viele bald zu dieser bald zu jener Einseitigkeit hin. — Sollte jemand der Meinung seyn, daß man dem Kinde die größte Wohlthat erzeige, wenn man es entsagen lehre allem Irdischen und das Seyn finden nur im Himmlischen, so müßte er es am consequentesten halten, das Kind gleich nach der Geburt zu opfern.

Anm. 3. Aber auch durch Harmonie von beiden wird die Bestimmung des Menschen verfehlt, wenn sie blos seine Eudämonie und nicht auch sein Leben in dem Reiche der Liebe bezweckt. Verstehe man aber dieses heilige Wort nur recht, und wache gegen den lügnerischen Gebrauch desselben, der auch hier so leicht unterläuft. Zwar ist die Seelenharmonie nach Pythagoras, die Seelenerhebung nach Platon, und die Seelenschönheit nach den reineren christlichen Mystikern ein hohes, herrliches Ziel der Erziehung, aber es ist doch immer in seinem Eudämonismus nicht das höchste Ziel. Auch die Maxime, welche der Fröhlichkeit des Kindesalters ihr Recht widerfahren läßt, und den Lebensmorgen nicht trüben will, darf nicht in jenen feineren Epikureismus ausschlagen, der sich in den Landhäusern und Landhütten und überhaupt im freundlichen Familienleben häufig findet und die Kinder so leicht verwöhnt, also gerade nicht zur Glückseligkeit erzieht.

§. 23.

2) b. Das Verfahren, welches das Kind und weiter den jungen Menschen nur für Andere erzieht, sey es nun für den Einzelnen, oder für das Haus, oder für ein Gemeinwesen, kann in der Hinsicht nicht hart genug bezeichnet werden, daß es doch immer Menschenopfer bringt. Wir nennen deßhalb eine solche

Erziehung, in Ermangelung eines genaueren Ausdrucks, die barbarische. Als solche steht sie uns da augenfällig vor, wo sie in ihrem Äußersten erscheint, als Tödtung oder Verstümmelung der Kinder um der Lebenden willen; und demnächst überall, wo sie in die Mißhandlung übergeht, welche den Menschen in ein unfreies Wesen abrichtet (§. 16). Diejenigen Erziehungsweisen, von welchen wir hier reden, nehmen die Kinder zwar als freie Wesen, lassen ihnen aber nicht das Recht als solche zur Selbstständigkeit zu gelangen. Sie bilden sie nur zu irgend einem Dienst, und erscheinen nur dann gemildert, wenn dieser Dienst dem Hause, und noch mehr, wenn er dem Volksganzen gilt, insbesondere dem Staat oder der Kirche. Hiermit vereinigt sich auch mehr oder weniger die Bildung zu einer gewissen Trefflichkeit.

Anm. 1. Jene Unsitte, die noch heutiges Tages unter Völkern, und zwar nicht ganz uncultivirten (z. B. einigen Ostindischen) vorkommt, daß man Kinder bald nach der Geburt tödtet, hat einen Vorwand, der ganz gleicher Art mit dem für die übrigen Mißhandlungen ist. Mit gleichem Grund z. B. mögen die Völker, welche Knaben zu Eunuchen machen, oder Mädchen zu käuflichen Schönheiten, so etwas gut heißen. Und ist es wesentlich verschieden, wenn in der feineren Welt Mütter ihre Töchter in den Künsten der Coquetterie unterrichten? So ließe sich noch manches der Art unter uns auffinden, was man gar nicht einmal übel ansieht.

Anm. 2. Besser ist es noch, wo man die Kinder zum Hausdienst erzieht, wenn gleich auch dafür sagen könnte — abrichtet. Denn da bleibt doch dem Knaben in den Ställen oder in den Werkstätten u. s. w. eine gewisse Selbstständigkeit, und es wird damit die Neigung zu der ererbten Berufsart erweckt; nur sollten die Väter nicht sohin den wahren Beruf ihrer Söhne übersehen, als seyen sie nur für die Familie bestimmt. Oft haben, besonders die Töchter, Ursache darüber

zu klagen, daß man sie im Hausdienst untergehen läßt, so sehr sich übrigens auch ihre Bestimmung zur Häuslichkeit mit demselben verträgt.

Anm. 3. Man preißt wohl die Erziehung an, welche den Einzelnen dem Gemeinwesen weihet, sey es nun, wie bei den alten Persern, Dorern, Spartanern, oder gemildert wie bei den Athenern und Römern (s. Gesch. d. Erz. I. S. 104 f., 255 f., 344 f., 452), weil hiermit der Egoismus unterdrückt, und die höhere Bestimmung des Menschen, für das Ganze zu leben, hervorgehoben wird. Indessen einseitig bleibt das doch immer, weil jeder Mensch zugleich die Bestimmung hat, auch für sich selbst etwas zu seyn, und in dem Organismus, dem er angehört, zugleich selbstständig zu leben. Die ächte Nationalerziehung hat dieses höhere, vollständige Ziel, und sie bewirkt es, daß der Bürger sich freiwillig nach seinem besten Vermögen, und wäre es mit Gut und Blut, dem Staatsdienste widmet. Dagegen ist das Lykurgische Gesetz „die Kinder gehören dem Staat an", dasselbe, welches Menschenopfer gebietet.

Anm. 4. Auch in der christlichen Kirche ist eine ähnliche Aufopferung der Jugend für das kirchliche Gemeinwesen vorgekommen. Die Erziehung der Jesuiten ist nämlich der Art, so viel sie auch sonst zur Bildung gethan hat. (Gesch. d. Erz. II. S. 332 f.) Allerdings verbindet sich mit allen diesen Einseitigkeiten, die nur in ihrem Ultra als barbarisch erscheinen, manches das zur allseitigen Erziehung hinweiset, aber darin von der Consequenz Gott Lob zurückführt.

§. 24.

2) c. Diejenige Erziehungsweise, welche beides vereinigt, verdient die humane zu heißen, denn sie erkennt dem Kinde seine Menschheitsrechte zu, und bildet es zugleich für seine Mitmenschen. Indem sie aber auf seine Bestimmung nur einseitig hinsieht, führt sie doch nicht zum rechten Ziele der Bildung hin, wenn sie gleich das, welches sie sich gesteckt hat, desto glücklicher

erreicht. Sie kann sich ein zwiefaches Ziel stecken, je nachdem sie zunächst die Gesellschaft oder zunächst den Einzelnen im Sinne hat; jenes ist das der Brauchbarkeit, wie es schon länger her bezeichnet worden, dieses möchten wir das der Geschicklichkeit nennen, mit der Beziehung auf das persönliche Seyn und Wirken den gesellschaftlichen Verhältnissen gemäß.

Anm. 1. Das Kind soll zu einem brauchbaren Mitgliede der menschlichen Gesellschaft erzogen werden, das ist der gerechte Grundsatz schon im Alterthum gewesen, und ist es immer geblieben, aber besonders in der neueren Zeit von dem Ganzen der menschlichen Bestimmung zu sehr getrennt worden. Schon seit Locke verbreitete sich der Grundsatz einer solchen Gemeinnützigkeit, der nun hauptsächlich in Campe seinen Repräsentanten fand. Da wurde denn die Frage verhandelt: ob das Kind zuerst zum Bürger oder zuerst zum Menschen erzogen werden solle? Eine Frage, welche man jetzt kaum noch aufwerfen wird, da man alle die dahin gehörigen Begriffe besser versteht. Die Campische Schule erhob vornehmlich die weltbürgerliche Gemeinnützigkeit, Andere denken mehr an die politische, um die Jugend zu brauchbaren Menschen für den Staat — noch mehrere an die häusliche, um sie recht zum Nutzen der Familie zu bilden. Die beiden letzteren Erziehungsarten fallen dann mit den im vor. §. Anm. 2 u. 3. angegebnen zusammen; weniger kommt wohl noch unter uns eine Rücksicht auf einen kirchlichen Gebrauch des Kindes vor.

Anm. 2. Jedoch ist wohl zu bedenken, daß allerdings der Familie das Kind auch dienen soll, weil es ein organisches Glied derselben ist, und daß es zu einem nützlichen Bürger des Staates und der ganzen menschlichen Gesellschaft erzogen werden soll, weil jeder sein Bestehen und Wirken in dem größeren Organismus findet, und eben dadurch, daß er diesem mit seiner Kraft etwas leistet, in seinem Selbst gewinnt; wie auch, daß es in der kirchlichen Gemeinschaft leben soll, weil sie die Gemeinschaft im göttlichen Leben gewährt. Nur wird darin gefehlt, daß die Erzie-

hung über der Bildung zur Brauchbarkeit die besondern Anlagen zc. und das persönliche Recht des Kindes zu häufig vernachlässigt, namentlich seine Sittlichkeit; und so geschieht es, daß manches seiner Familie oder dem Gemeinwesen mit aller seiner Geschicklichkeit Unheil bringt. Auch ist das ein Unrecht sowohl gegen das Individuum als gegen die Gesellschaft, in welcher zu leben es bestimmt ist, wenn es nur für den einen oder für zwei, und nicht auch für den dritten jener Vereine zu einem nützlichen Mitgliede erzogen wird. Denn nicht bloß der Staat, sondern auch das Haus und die Kirche machen Ansprüche auf die Ihrigen.

Anm. 3. Wir legen demjenigen, der in einer Gesellschaft lebt, Geschicklichkeit bei, wenn er nicht nur tauglich für die Leistungen ist, welche sie verlangt, sondern auch Tüchtigkeit, Kraft und Bildung besitzt, um für sich etwas zu seyn und zu leisten, wie z. B. der Gelehrte, der Künstler, der Handwerker. Die Erziehung hat mit Recht dieses Ziel, denn sie bildet den Menschen zu seiner Bestimmung, und diese begreift das in sich, daß er sich als Vernunftwesen zur Vortrefflichkeit an sich entwickle. Die Kinder sollen also zu den Geschicklichkeiten gebildet werden, wozu Gott die Anlagen in ihre Natur gelegt hat, so weit es nur die Umstände erlauben. Diese erlauben aber nicht, daß sie in die idealistische, wie wir sie §. 22. Anm. 1. genannt haben, überschlage, und daß man dabei die Forderungen der Gesellschaft, sowohl der häuslichen als der bürgerlichen, außer Augen setze, wohin namentlich die Idee Pestalozzi's führt, weil sie die Selbstkraft des Menschen zum höchsten Ziel hat, ob sie ihn gleich nicht als einen Rousseauschen Emile vereinzelt. Besser noch hat Fichte (in s. Reden an die deutsche Nation) die Tüchtigkeit des Individuums zugleich mit seinem Leben in der Gesammtheit vereinigen wollen; indessen bleibt dieser Philosoph schon darin einseitig, daß er den rechten Weg dazu nicht angerathen hat. Gesetzt aber auch, dieser Weg würde eingeschlagen, so ist die Erziehung zur Humanität doch so lange eine sehr unvollständige, als sie nicht die Natur und Bestimmung des Menschen sammt dem Wege in dem Höchsten erfaßt hat. Dann schwindet auch jene Meinung, Alle nach Einer Form zu erziehen, und

in diese jedes Kind einzuzwängen, oder welches nicht viel besser ist, daß es jeder nach „seinem Ebenbilde“ erziehen will, in ihre Armseligkeit hin, sowie auch die entgegengesetzte, die nur die Individualitäten will gelten lassen.

Anm. 4. Die meisten Gelehrten haben seit der Wiederherstellung der Wissenschaften geglaubt, der beste Weg zur Humanität sey das Studium der Alten, und insbesondere der classischen Sprachen, weßhalb sie dieses die Humaniora nannten, und man in neuerer Zeit dieses Erziehungssystem als ein eignes unter dem Namen des humanistischen bezeichnete. Die Sprache enthält die Vernunft, ist ihre Vermittlerin und sie erst macht das Kind zum Menschen. Das geschieht aber vollkommen durch das Erlernen der alten classischen Sprachen, denn diese enthalten die Idealien, d. i. das Höhere der Menschheit, welches in der neuern Zeit untergegangen wäre, wenn es nicht durch jenes Studium immer wieder hereingerufen würde. Aber sie schließen die Ideen nur durch ein schulgerechtes Eindringen auf, d. i. nur auf dem dornigen Wege der Grammatik, wozu sie auch nur allein als die musterhaften Sprachen geeignet sind. So muß der Geist durch sie material und formal erstarken, und zur vollkommensten Humanität gelangen. Dann erst mögen die neueren mit Nutzen erlernt werden. Ein Grammatikalfehler ist eine wahre Sünde, und wer die Sprache der Griechen und Römer am besten versteht, ist der beste Mensch! — und noch weiter ging hier und da die Consequenz hierin, obgleich die Erfahrung genug zur Widerlegung aufzeigt in dem sittlichen Verderben so mancher Knaben in solchen Schulen, und so mancher — inhumanen Humanisten. Nicht zu denken an den Dünkel und Pedantismus, welcher sich hieraus erzeugt, an die Ungeschicklichkeiten für das wirkliche Leben, an den verlornen Frohsinn der Kinderjahre u. s. w. — Indessen steht dieses System noch in andern Gegensätzen, nach welchen es erst in neuester Zeit besser anfängt, gewürdigt zu werden. Wir haben es grade hierher nur darum gesetzt, weil sich hier sein schroffster Gegensatz bemerken läßt, und das Wort humane Erziehung darauf führte.

§. 25.

3. Sehen wir endlich auf den Weg, welchen man in der Erziehung einschlägt, so finden wir, auch abgesehen von ihren Zwecken, mancherlei unrichtige Verfahrungsweisen, die wir unter folgende zwei Hauptclassen bringen können. Die eine handelt ihrem Zwecke grade zuwider, die andere begreift alle diejenigen Erziehungsarteu unter sich, die nur einseitig bilden, und also den Zögling theilweise unrichtig behandeln. Jenes Verfahren widerspricht sich selbst, dieses ist theils nicht der Natur, theils nicht der Bestimmung des Menschen gemäß, und fällt daher mit manchen der oben schon bezeichneten Einseitigkeiten zusammen.

Anm. 1. Die erste Classe begreift alles das in sich, was man eine verkehrte Erziehung nennt; eine Behandlung des Kindes, welche eigentlich ein Nichterziehen oder ein Verziehen ist. Am gemeinsten ist die erste, die augenfällige Verkehrtheit, wie sie Salzmann in seinem Krebsbüchlein oder Anweisung zur unvernünftigen Erziehung der K. ironisch, und J. P. Fr. Richter in s. Levana humoristisch, beide sehr treffend gerügt haben. Verzogen werden die Kinder besonders häufig in den wohlhabenderen Familien, doch auch nicht selten in dürftigen, nur fällt es da nicht so in die Augen. Auch findet sich, daß solche Behandlung als eine folgerichtige, bisweilen sogar als eine vernünftige erscheint. Wo sich Strenge und Milde nicht gegenseitig mäßigen oder gehörig verbinden, da wird sich früher oder später die Verkehrtheit der Erziehung in ihren Folgen offenbaren. Durch Nachgiebigkeit und Mangel an Ernst werden die Kinder leicht verwöhnt, verweichlicht, verzogen, durch Härte und Unfreundlichkeit werden sie leicht selbst verhärtet, wohl gar verstockt, wenigstens abgestoßen.

Anm. 2. Wenn auch übrigens die Behandlungsart vernünftig (verständig) ist, so kann sie doch darin dem Zwecke der Erziehung ungemäß seyn, daß sie entweder von einer unrichtigen Ansicht

der Natur ausgeht, oder zu einer einseitig gedachten Bestimmung führt, oder in beidem zugleich fehlt. So ist es bei den in den §§. 16 — 24. betrachteten Erziehungsweisen. Hier nun bieten sich uns noch diejenigen dar, welche die Hauptsache in den Weg setzen, welchen die Erziehung einschlägt, und schon in dieser Hinsicht einseitig verfahren. Die eine verfährt unrichtig in dem Individuum an sich, die andere in dessen Verhältniß zu andern, manche auch in beiden zugleich.

Anm. 3. Das einzelne Kind wird unrichtig behandelt, wo man es nicht nach seinem Geschlechte, seiner Naturanlage, seinem Wesen im Ganzen gebührend beachtet. Dahin gehört, 1) daß man, wie wirklich pädagogische Aeußerungen vernommen worden, das Mädchen ganz gleich wie den Knaben erziehen will; 2) daß man „aus allen alles" (Jacotot), z. B. aus jedem Knaben einen Gelehrten rc. zu bilden vermeint, oder auch — den Pegasus des Genies ins Joch spannt; 3) daß man die Hauptsache durch die physische Erziehung, wie manche Aerzte u. A. in neuerer Zeit, oder durch die intellectuelle, oder durch die abgetrennte moralische, oder die ästhetische, auch wohl sentimentale — zu bewirken glaubt, wovon bereits in den obigen §§. geredet worden.

Anm. 4. Der richtigen Behandlungsweise nähert sich diejenige an, welche das Kind zugleich für die Gesellschaft erzieht, im Gegensatz gegen die, welche es zum Zweck derselben und bloß zum Selbstzweck macht. Auch dieses ist schon oben in seiner Einseitigkeit bezeichnet worden, nnd es bleibt uns hier nur noch das Unvollständige in einem Verfahren zu betrachten, worin man entweder die Privaterziehung, oder die sogenannte öffentliche in Gegensatz stellt, und also einseitig erwählt. Es ist wahr, die Privat- oder vielmehr die Familienerziehung hat vieles für sich. Nur unter der elterlichen Pflege gedeiht das Kind am besten, nur durch das Licht und die Wärme, die von ihnen ausgeht, erwachsen die Blüten des Herzens rein, schön und kräftig; auch fordern die häuslichen Verhältnisse am dringendsten das Kind zur Anstrengung auf. Ueberhaupt ist hier alles in den rechten Fugen der Natur. Liebe und Ernst wirken da grade recht auf das Kind, um es fromm und froh und frey, und doch

gehorsam und thätig zu machen u. s. w. Allein Vorurtheile und Fehler werden dann leicht erblich, wo nicht etwa eine ebenso schlimme Opposition entsteht; Verwöhnung, Verweichlichung, Beschränktheit u. s. w. sind nothwendige Folgen, und da der Mensch bestimmt ist in der menschlichen Gesellschaft, namentlich in dem Staate zu leben, so bleibt er dafür alsdann fast ganz ungebildet. — Die öffentliche Erziehung, d. i. in dem Staat und für denselben soll doch keine spartanische seyn, oder sonst eine der Art, die wir oben §. 23. Anm. 3. rügten, und sie kann in der verbesserten Art vorkommen, wie sie durch unsere Volksschulen bewirkt wird, und worauf die Gesetze der Volks- oder vielmehr Nationalerziehung abzwecken sollen. Aber dann darf sie die häusliche nicht ausschließen, welcher besonders die frühere Jugend bedarf, und muß fortdauernd mit derselben in Verbindung stehen. Denn das öffentliche Leben erblüht und gedeiht aus dem häuslichen und individuellen, aber keins ohne das andere.

II. Die allseitige Erziehungsweise.

§. 26.

Die vollständige Erziehung erkennt in der Natur und Bestimmung des Menschen zugleich den richtigen Weg der Einwirkung auf das Kind bis zu seiner beendigten Jugend, auf welchem sich die Erreichung seines Ideals hoffen läßt (§. 1.). Zwar darf keineswegs unsere Zeit und kein Erziehungssystem, so befriedigend es auch für die dermalige Bildungsstufe wäre, dieses allgemein und sicher erwarten, denn wir sind nur in der Annäherung zu der Vollkommenheit wie in der Erziehung so in der Lehre für sie begriffen (§. 8.), aber eben darum wächst jene Hoffnung, und wir nähern uns dem Ziele an, indem wir 1) zurücksehen auf das, was bisher auf diesem Wege gewonnen worden, also auf die bis zur jetzigen Zeit geltende vollständige Erziehungsweise,

und 2) vorwärts sehen, was für die Zukunft als solche gelten werde, und welche Idee sich uns hierin eröffnet hat. Wir finden keine bezeichnende Benennung für diese Erziehung, und nennen sie daher nur die bisherige soweit sie jetzt in ihrer Vollkommenheit dasteht; aber die zweite nennen wir die höhere, um hiermit uns selbst auf das höher sich erhebende Ideal der vollkommnen Erziehung hinzuweisen.

Anm. Nirgends ist dem Dünkel, das Ziel erreicht zu haben, strenger entgegen zu treten, als in dem Erziehungsgeschäfte. Daher wurde mit Recht die Anmaßung der neueren Pädagogik in Glimpf und Unglimpf angegriffen, wenn sie meinte, alles bewirken zu können, und daher muß uns die tägliche Erfahrung, welche man bei jeder Erziehungsweise macht, daß sie nicht leistet, was sie verspricht, zu dem tieferen Nachdenken über ihre unbescheidnen Erwartungen nöthigen, um den Grund, den man etwa verfehlt hat, aufzufinden, und hiermit auch denjenigen Weg, der grade und richtig zur vollkommnen Erziehung führen muß.

§. 27.

1. Die vollständige Erziehungsweise bis daher hat sich nach zwei Richtungen hin entwickelt, deren eine man die analytische, die andere die synthetische nennen könnte, und hiernach lassen sich auch die für die eine oder die andere aufgestellten Lehrsysteme betrachten. Die erste zerlegt die Natur des Menschen in ihre Theile, und gibt das Verfahren an, wie man jeden für die Bestimmung des Menschen, die ebenfalls in ihrem Einzelnen ins Auge gefaßt wird, aufs Beste behandeln solle, damit der Zögling zu einem guten, geschickten und nützlichen Weltbürger erzogen werde. Die zweite Erziehungsweise sucht aus dem Grunde, der in der Einheit liegt, zu dem Einen und höchsten Ziele der Menschheit auf naturgemäßem Wege hinzu-

führen, so daß sie alles befaßt, und alles, was das tiefere Eindringen in die menschliche Natur gewonnen hat, in ihrem Fortschreiten als Mittel anwenden lernt.

Anm. 1. Man ist nunmehr wohl allgemein überzeugt, daß alle jene Verfahrungsarten keine wahre Erziehung aufstellen, weil sie einseitig sind; daß sie nicht das volle Leben der Menschenkraft bewirken, weil sie nicht aus dem Lebensganzen ausgehen. Denn 1) durch den Körper wird nicht der Geist gebildet, obwohl beides in Wechselwirkung steht; vielmehr muß grade die Geistesthätigkeit positiv aufgeregt werden, weil sie sonst dem leiblichen Leben unterliegt; 2) über den Geist darf aber auch nicht der Leib vernachlässigt werden, sonst leidet der ganze Mensch und selbst sein geistiges Leben; 3) die Verstandesbildung gibt Einsichten und Grundsätze, aber für sich bei weitem noch nicht Weisheit, kaum Klugheit, eher wohl Schlauheit und Verschmitztheit; 4) die Willensbildung mag oft zur Freiheit, Sittlichkeit und Würde führen, aber es kann auch Sklavensinn, Selbstsucht und Gewalthaberei daraus entstehen, und es gehört noch etwas anders dazu, um einen edlen Charakter zu erzeugen; 5) die Bildung des Gefühls erhebt das Herz, und regt zu hohen Gedanken und edlen Entschliessungen auf, aber für sich allein macht sie weichlich, unsicher, unwahr. Nicht einmal das einzelne Seelenvermögen kann ohne die andern gebildet werden. Unser Zeitalter denkt also auf eine Erziehung, die aus dem Mittelpunkt sich nach allen Seiten hin bewegt.

Anm. 2. Seit der neueren Psychologie hat sich auch die Pädagogik gerne an die einzelnen Seelenvermögen gehalten, und die Bildung derselben vorgeschrieben, theils der Zeit nach eins nach dem andern, theils möglichst nebeneinander. Zuerst sprach jenes aus J. H. G. Heusinger (1795), indem er die Perioden der Sinnlichkeit, des Verstandes, der Vernunft während der Jugendzeit auf einander folgen ließ, da doch die Entwicklung der Natur diese Aufeinanderfolge nur scheinbar und nur für einige Erziehungsmaximen darbietet. Vollständiger ist die Erziehung, welche die Seelenvermögen neben einander behandelt, wie A. H.

Niemeyer in s. Grundsätzen der Erziehung und des Unterrichts rc. 3 Bde (seit 1796, nunmehr nach seinem Tode die 10te Aufl.) in diesem Werke von classischem Werthe trefflich und umfassend lehrt. Zugleich hat dieses Werk das Verdienst, allseitig für alles Einzelne in der Bestimmung des Menschen, z. B. für die Volks- und für die Gelehrtenbildung rc. und in den einzelnen Verhältnissen, z. B. der Hauslehrer, der Familien- und der öffentlichen Erziehung u. s. w. Vorschriften zu ertheilen, und in allem diesem das, was bisher im ganzen Gebiete gewonnen worden, vorzulegen und mit besonnener Auswahl zu benutzen. Da diesem zugleich eine vollständige Angabe der Literatur beigefügt ist, so bleibt unserm Niemeyer der Ruhm, als Repräsentant der hohen Stufe, welche bis zu seiner Zeit die Erziehungskunde in Deutschland, wo sie unter allen Ländern am höchsten steht, erreicht hat, in der Erziehungsgeschichte fortwährend zu glänzen.

Anm. 3. Soweit mußte sich diese Kunde auf dem analytischen Wege entwickeln, daß sie bald in den synthetischen überging, den auch die neuesten Psychologen mehr und mehr zu betreten angefangen haben. In diesem doppelten Verdienst ist Herbart zu rühmen, und besonders hier als Lehrer der Pädagogik. Er hat zuerst 1806) darauf hingewiesen, die Seelenvermögen in ihrer tieferen Einheit und Gesammtheit zu erfassen.

Anm. 4. Den Uebergang zu den Systemen der synthetischen Erziehungsweise haben diejenigen Lehrer bewirken helfen, welche den Grundsatz der Humanität an die Spitze stellen, noch mehr aber Graser durch sein Princip der Divinität (1811). Noch mehrere Schriftsteller, und nicht bloß eigentlich pädagogische, wären hier zu nennen, die auf die Einheit in der Bildung hingewiesen haben, unter den pädagogischen Schriften müssen wir auch hier wieder die Levana nennen. Besonders aber zeichnet sich aus, sowohl durch die Hinweisung auf den wahren Mittelpunkt der Erziehung, als durch den Reichthum der tieferwirkenden Regeln, welche sich auf denselben, sowie auf das höchste Ziel beziehen, J. M. Sailer, in s. Schrift: Ueber Erziehung an Erzieher (1807, 4te Aufl. 1822). — Schreiber dieses darf seine

Erziehungslehre hier anreihen, 3 Bde (1802 fgg. 2te umgearb. A. 1829.).

§. 28.

Wir erkennen also nunmehr eine höhere Erziehung an, die wir darum so nennen dürfen, weil sie sich über die bisherige erhebt. Denn die Idee in ihrer Hoheit und Klarheit will in derselben so hervortreten, daß sie immer vollkommner im Leben erscheint. Sie sucht alles, was in den einseitigen Erziehungsweisen als das Gedeihliche erfunden wird, in seinem tieferen Grunde auf, und hierdurch muß es ihr gelingen, alles so recht allseitig zu vereinigen, und zwar in der Einfachheit, welche nichts, keinen einzelnen Zweig bis auf den kleinsten hin ausschließt. Sie hat überall die Bestimmung der Menschheit im Auge, und in derselben bei jedem Kinde sein Ideal; und zugleich schaut sie in die menschliche Natur ein, im Allgemeinen nicht nur, sondern auch in die Besonderheiten des Zöglings, so tief sie nur eindringen kann. Denn beides, Natur und Bestimmung, erkennt sie in dem Gedanken an den göttlichen Willen, der dem Menschengeschlecht und dem einzelnen Menschen das Erdenleben zu der Entwicklung des göttlichen Ebenbildes angewiesen hat, als zusammengehörig, und eins das andere unzertrennlich festhaltend. Eben hierin ist dann schon der Weg richtig aufgefunden, welchen die Erziehung betritt, so daß sie die Erreichung ihres, d. i. des wahren Zieles sichrer hoffen darf, als es ihr bisher vergönnt war. Ihr Verfahren wird durch den Blick auf die Verhältnisse des äußeren Lebens ebensowohl geleitet, als durch den in die inneren Lebensgesetze, und diese werden ihr durch die tiefer eindringende Anthropologie so eröffnet, daß sie die Mittel zum bildenden Einfluß auf den Zögling vollkommner gewinnt. Obgleich das Studium der Erziehung durch alles dieses bedeu-

tend erweitert, auch wohl erschwert wird, so führt es doch zu einem Ergebniß, welches das Erziehungsgeschäft selbst so vereinfacht und erleichtert, daß es jedem Vater und jeder Mutter, sofern sie nur edle Menschen sind, so natürlich werden kann, wie ihr natürliches Leben. Dieses ist die höhere Erziehung, die nicht mehr nur eine Idee ist, sondern sich bereits in die Ausübung einzuleben begonnen hat.

Anm. Schon auf den ersten Blick zeigt sich diese höhere Erziehung als diejenige, welche alle jene einzelnen edlen Zwecke und richtigere Ansichten vereinigt. Was §. 20. als die pädeutische Erziehungsweise, §. 24. als die zur Humanität, und §. 25. als die zugleich in der Gesellschaft bildende vorgezogen worden, läßt sich bei einigem Nachdenken in dieser noch vollkommner finden; und die §. 27. angezeigten besseren Erziehungssysteme treffen in der Idee der höheren so zusammen, daß sie erst darin zur Vollendung sich entwickeln. Der Verf. hat in s. Erziehungslehre hierauf hingewiesen, und deßhalb die Geschichte der Erziehung zu diesem Ganzen bearbeitet; er hat aber nunmehr in seinen Nachträgen jene Idee selbst bestimmter dargelegt, in s. Darstellungen aus dem Gebiete der Pädagogik, 1r B. (1833) S. 3. fgg., wo er in der Weihe des Pädagogen (unter dem dreifachen Bilde als Gärtner, Arzt, Musiker), S. 249 fgg. in den psychologischen Nachträgen, und S. 333 fgg. in dem Gespräch über diese Idee, sie ausführlicher auszusprechen versucht hat.

§. 29.

Eben diese Idee führt uns unmittelbar zu der christlichen Erziehung. Sie selbst ist jene höhere oder höchste. In dem Christenthum war sie schon längst in das Leben eingetreten, aber nur in der Stille christlicher Familien, und daher mehr unerkannt, denn wo sie etwa als christliche sich bekannt machte, war sie doch nicht wahre, sondern hielt sich nur von einer Seite an das Christenthum, oder mehr an Formen, als daß sie eine von

dem Wesen desselben durchdrungene Lehre aufstellen konnte, worin sie als identisch mit der höheren erschienen wäre. Das wird sie aber bei tiefer gehender Betrachtung. Denn heilige Wahrheit ist und bleibt es ewig, daß uns in dem Christenthum die höchste Bestimmung des Menschen, seine innerste Natur, und die Bildung zur Gottähnlichkeit in der göttlichen Liebe aufgeschlossen worden. Wo anders finden wir den Weg, die Wahrheit und das Leben? Wenn gleich nur der Christ diese Gewißheit hat, und er nicht vermag, sie auch denjenigen mitzutheilen, die nicht im Christenthum stehen, so weiß er doch, daß sie mehr und mehr, und zwar durch die Erfahrungen auch von außen sich verbreiten wird. Darum können wir auch nur in der christlichen Erziehung des Erfolges für die Zukunft der Menschheit ganz versichert seyn, und bei dem einzelnen Kinde wenigstens so weit, als es irgend unser beschränktes Wissen und Wirken vermag.

Anm. Wer diese Behauptung frei von jedem Vorurtheil — und wie verbreitet und mächtig sind grade die Vorurtheile gegen das Christenthum! — zu betrachten würdigt, wird sie keineswegs mit den Erziehungsweisen des Pietismus u. dgl. identificiren; und wer auch ganz von außen steht, wird doch zugeben müssen, daß keine Ansicht der Erziehung so fest in ihrem Grunde steht, wie die christliche, daß also nur der Christ mit der Besonnenheit und Begeisterung das Erziehungsgeschäfte führen kann, welche dasselbe verlangt. Wir könnten hier mehrere Schriften anführen, welche in der neuesten Zeit zu dieser bestimmteren Anerkennung der christlichen Erziehung beigetragen haben, wie das schon oben angef. von Leop. v. Holst, noch bestimmter Ebel, über gedeihliche Erziehung (1825.). Der Verf. der §. 28. Anm. angef. Darstellungen rc. hat im 1. B. in 2 Abhandlungen S. 179 fgg. u. 207 fgg. wie auch im 2. B. (1834) in einigen Reden u. in einem Gespräche diesen Gegenstand auch mit Widerlegung gegnerischer Meinungen eigens behandelt.

§. 30.

So können wir denn kein anderes System der Erziehung annehmen, als das der christlichen. Das Princip, das wir als das einzige feste und heilsame gelten lassen, ist eben der Grundsatz: das Kind soll in dem Geiste des Christenthums erzogen werden. Zwar ist das noch ein sehr unbestimmter Ausdruck, aber er spricht doch den bestimmtesten und gehaltreichsten Begriff aus, den erst das Lehrgebäude in seiner Ausführung deutlich machen kann.

Anm. 1. Der §. 1. vorläufig angegebene Begriff der Erziehung stimmt hiermit genau zusammen, und die Lehre selbst, wenn sie uns anders gelingt, muß ebenfalls so mit demselben zusammenstimmen, daß sie nichts anders ist, als der aufgeschlagene Begriff selbst, wie er sich im Leben darstellen soll.

Anm. 2. Die bisherigen Studien und Erfahrungen der Erziehungslehre haben uns auf diesen Punkt geführt, und darum sinnen wir einem jeden, der sich dem Erziehungsgeschäfte widmet, auch die Studien an, wie sie auf der jetzigen Stufe vorliegen. Denn verpflichtet dazu wird sich jeder erkennen, der diesen Beruf auch nur erst von außen betrachtet, ganz besonders aber und mit Liebe wird sich zu solchem Nachdenken und Studium hingetrieben fühlen, wer die Idee der Erziehung lebendig erfaßt hat.

Anm. 3. Es liegt uns nun auch vor, daß in dem Erziehungswesen von jeher viel versucht, gemeint, getrieben worden, daß man mancherlei Weisen, theils planlos, theils mit Inconsequenz, — oft glücklicher — vermischte, und überhaupt in allen möglichen Richtungen das heilige Geschäfte entweihete, aber doch immer wieder zum Besseren zu erheben versuchte. Zu einem eigentlichen Erziehungs*system* hat es selten eine Erziehungs*weise* gebracht. Auch ist noch nicht einmal einer der Versuche gelungen, diese Systeme logisch richtig anders als in einer Abstraction zu unterscheiden, die den im Leben vorgekommenen nicht entspricht. Denn da treten vielfache Gegensätze je nach einzelnen Beziehungen ein.

So ist z. B. die Unterscheidung in das humanistische und philanthropistische System eigentlich nur auf einen Zweig der Erziehung, nicht aber auf die ganze anzuwenden; und wer dieses letztere wollte, würde in Verlegenheit kommen, irgend ein solches System in der Wirklichkeit nachzuweisen.

§. 31.

Wir versuchen zwar, ein System der Erziehung aufzustellen, aber wir bescheiden uns der oben §. 5—8. angegebenen Beschränkung des strengeren Begriffs einer Wissenschaft, wir suchen uns jedoch derselben anzunähern, indem wir nach einem logischen Grundriß alles zu umfassen und zu ordnen bemüht sind. Da die Erziehung im Allgemeinen auch den Unterricht und alles Einzelne der Jugendbildung unter sich begreift, so legen wir in ein Dreifaches die Erziehungslehre auseinander. Die Lehre der Erziehung im engeren Sinne macht den ersten Theil dieses Lehrbuches aus, die Lehre des erziehenden Unterrichts den zweiten, und die Lehre von den Bildungsanstalten für die Jugend den dritten Theil, unter der kurzen Ueberschrift: Pädagogik, Methodik, Schulen. Als den besten Weg zur Einführung in dieses gesammte pädagogische Studium hat sich uns zunächst für den ersten Theil bewährt, daß wir 1) die Grundbegriffe anzeichnen, welche in dieser Wissenschaft vorkommen, die aus dem Leben ausgehen soll, und mancherlei anthropologische Kenntnisse voraussetzt; — 2) die Entwicklung des Menschen von dem frühesten an bis zur vollendeten Jugend aufzeigen, weil sich nur hiernach die Erziehung richten kann, 3) die Gesetze und Regeln für die Bildung aufstellen.

§. 32.

Uebersicht der pädagogischen Literatur:

Klassische Zeit: Die Pythagoreer (Ocellus), Platon,

Xenophon, Aristoteles. — Treffliche Gedanken, fast in beständiger Hinsicht auf den Staat, und somit zu den Systemen gehörig, die den Menschen zum Bürger bilden. Quintilianus; Plutarchus; (Galenus).

Mittelalter: Nur Weniges, einzelne Gegenstände, hauptsächlich den Unterricht betreffend, und von geringer Bedeutung. Rabanus Maurus; Vincentius von Beauvais.

Neue Zeit. Eine reiche Literatur. Von 1400 bis 1600: Vergerius; Vegius; Vittorino da Feltre; Petr. Crinitus; Erasmus v. Rotterd; Muretus; Luis Vives; John Colet; Luther, Melanchthon; Sturm; Joach. Camerarius; Sebald Heyden; u. e. A.

Von 1600 bis 1750: Bacon v. Verulam; Ratich; Helwig; Schuppe; Amos Comenius; Moscherosch; Poiret; die Pädagogen unter den Jesuiten; die pädag. Schriftsteller unter den Franzosen, wie Montaigne; Fenelon; Rollin; Mad. de Lambert; Mad. de Beaumont; J. J. Rousseau; Bordelon; Chalotais; Mad. de Genlis; u. A. unter den Engländern: Locke; Parson; Richardson; Fielding; Miß Edgeworth u. A.

Unter den Deutschen fing mit A. H. Francke, und von jetzt an eine Reihe von Erziehungs-Schriftstellern: May; Sulzer; Layritz; J. P. Miller; Iselin; Ehlers; Stuve; Trapp; Villaume; Resewitz; Lieberkühn; Campe; Basedow; Wolke; Schweighäuser; Salzmann; v. Dohm; v. Rochow; Rehberg; C. F. Weiße; Büsch; Feder; Funk; Kapp; Vierthaler; Steinbart; Bock; Kant; Greiling; Heusinger; Gutsmuths; Lehne; Weiller; Pölitz; Fichte; Fähse; Stephani; Herbart; J. M. Sailer; M. Arndt; J. J. Wagner; Ewald; Karoline Rudolphi; Friedländer; Pestalozzi; Niethammer; Graser; Niemeyer; Jean Paul Fr. Richter; v. Holst; Diesterweg; Ebel u. viele Andere; bei Gelegenheit werden mehrere besonders genannt werden.

Vollständig soll diese literärische Uebersicht nicht seyn, weil der vorläufige Zweck nur seyn kann, auf die in der Geschichte der Erziehungslehre bedeutenden Namen aufmerksam zu machen; bei den einzelnen Zweigen, und so in den folgenden Haupttheilen wird diese Literatur weiter angegeben.

Erster Theil.

Die Pädagogik.

Vorbereitung.

Anthropologische Grundsätze.

§. 1.

Der Mensch ist ein Naturwesen der Erde, aber ein geistiges Wesen, welches in einem organischen Leibe lebt. Jeder als Individuum, so wie die Menschheit als Gattung, steht unter den Gesetzen sowohl der Natur als der Freiheit (Einl. §. [illegible]), in beiden dem Willen Gottes unterworfen. So steht er in den zwei Welten zugleich, in der sinnlichen und übersinnlichen, die sich in seinem Selbstbewußtseyn vereinigen, und ist sich selbst hierin nie ganz erklärbar.

Anm. 1. In der Natur des Menschen spiegeln sich uns die beiden Welten ab, die des Endlichen und jene des Ewigen; er ist die Gränze zweier Welten, der sterblichen und der unsterblichen. S. G. H. v. Schubert Geschichte der Seele S. 60. fg. (2te A.), wo auch das Wort Mensch als verwandt mit dem latein. mens und dem Samskrit. manuschia (d. i. der Vernünftige) angegeben wird.

Anm. 2. Das Wort Natur wird im engeren Sinne als Gegensatz mit Freiheit gebraucht, indessen reden wir auch im weiteren Sinne, dem gewöhnlichen, von der Natur des Menschen, und begreifen damit sowohl das Freie als das Unfreie in ihm, und beides in seiner Einigung im Erdenleben. Die Anthropologie belehrt uns in diesem Sinne über unsere Natur, und diese Kenntniß ist für die Erziehung nothwendig, aber nie abgeschlossen, sondern empirisch und philosophisch im Fortschreiten begriffen.

§. 2.

Die Natur ist in jedem ihrer Wesen eine **Kraft**, d. i. der Grund einer Wirksamkeit, welcher durch die Natur wirklich gemacht, d. i. hervorgebracht, erzeugt worden. Sie entsteht also, und indem sie aus sich selbst bis zu dem Zustande ihrer vollkommenen Wirksamkeit in der Zeit hervorgeht, entwickelt sie sich. Dieses ist das **Werden** eines jeden Naturwesens, so auch des Menschen; seine Kraft aber ist eine Entwicklung des Geistes in dem Leibe, welche mit der organischen beginnt.

Anm. Die Kraft ist eine mechanische, wenn sie bloß von außen bewegt wirkt, eine chemische wenn sie innerlich bewegt auf eine andere materiell wirkt, theils auflösend, theils verbindend; eine organische Kraft aber ist nur die, welche aus sich selbst sich innerlich bewegt und auf sich zurückwirkt; eine lebendige, wenn ihre Bewegung mit Empfindung verbunden ist, und aus sich selbst nach außen wirkend in sich selbst, sich bestimmend, wieder zurückwirkt.

§. 3.

Die Natur bietet uns in der Außenwelt eine große Mannigfaltigkeit von Kräften dar, in unendlich vielen Stufen ihrer Wirksamkeit. Sie stehen um so höher, je mehr sie aus sich selbst wirken, am höchsten der Mensch unter den Naturwesen der Erde. Schon seine Gestalt und Organisirung, als einem Geiste angehörig, gibt ihm diesen Vorzug über alles was auf Erden ist und lebt, aber bis ins Unendliche ist er als das Ebenbild Gottes erhoben, wornach er in der Gottähnlichkeit auch nach diesem Erdenleben immer steigen soll.

Anm. Die sichtbare Welt ist das Abbild der Herrlichkeit Gottes, die Ausstrahlung seiner Liebe, die sich als Leben in die unendliche Vielheit ihrer Geschöpfe ergießt, von der untersten Stufe an, wo aus der todten Masse des Gesteins rc., als der Grund-

lage für die lebendigen Wesen, das Leben sich erst schlafend erhebt, im gebundenen Zustand der Pflanze, bis zum Freiwerden der Lebenskraft im Thiere, als Seele, d. i. als diese Kraft, welche Empfindung, Vorstellung und willkührliche Bewegung in sich einigt, und bis zu der Freiheit des vernünftigen Wesens im Menschen, dessen Geist sich selbst und die Erde zu beherrschen bestimmt ist, und der auch dem Thiere gebieten kann, indem diesem in dem Menschen eine höhere Macht erscheint, die ihm eine Art von Ehrfurcht einflößt, gleich als eine Ahndung von einer geistigen Welt.

§. 4.

Alle einzelne Naturwesen stehen in dem Naturganzen, und hiermit unter einander in Wechselwirkung. Jede Naturkraft ist durch andere bedingt, sie ist von den andern mehr oder weniger abhängig, und das im Allgemeinen dadurch, daß sie der Erregung bedarf. Jede steht aber auch in sich selbst gehalten, und das zeigt sich dadurch, daß sie der Erregung widersteht. Sonach findet in allen Kräften Einwirkung und Rückwirkung gegenseitig statt, in den organischen aber kommt die innerliche Einigung von beidem zur Erhaltung und Entwicklung ihrer selbst noch hinzu. Es erscheint also in jedem organischen, und deutlicher in jedem lebenden Wesen eine dreifache Richtung der Kraft: 1) die von außen nach innen gehende, die Empfänglichkeit (Intussusception); 2) die von innen nach außen gehende, die Erregbarkeit, (Gegenwirkung, Reaction); 3) die innerlich sich selbst erhaltende, die Bildungskraft (Reproduction).

Anm. Das Erregende heißt der Reiz, die Erregbarkeit in dieser Beziehung Reizbarkeit (Irritabilität). Je nachdem sich eine Kraft gegen die Reize verhält, ist sie stärker oder schwächer, das erstere je mehr sie widersteht, das letztere je mehr sie sich hingibt, und so ist auf jeder Stufe noch die Stärke oder Schwäche zu unterscheiden, z. B. die Eiche und der Grashalm, der Löwe

und die Maus, der Europäer, der Neger, der Polarmensch. Auch auf die Individuen einer Art ist das anzuwenden, und auf die Momente ihres Zustandes, Mann, Kind; gesund, krank. — Jeder Kraft ist sowohl auf ihrer Stufe als in ihrer Individualität ein Höchstes von Stärke angewiesen, welches denn die Erziehung bei jedem Kinde zu erforschen hat.

§. 5.

Die Menschenkraft nimmt an Stärke zu, wenn sie an Empfänglichkeit, Gegenwirkung und Selbstbildung, in dieser dreifachen Richtung zugleich, d. i. in sich selbst harmonisch zunimmt. Würde sie in der ersten vorzugsweise zunehmen, so würde sie erregbarer, d. h. sie würde verweichlicht, und somit abhängiger von den Reizen; würde sie vorzugsweise in der zweiten zunehmen, so würde sie keine Wirkung mehr in sich einlassen, und allen Reizen widerstehen, sie würde abgestumpft; würde sie nur in der Selbstbildung zunehmen, so setzte sie der Einwirkung entweder zu viel oder zu wenig Gegenwirkung entgegen, und wäre in jenem Falle zu reizbar, in diesem zu gleichgültig, und in beiden Fällen würde sie nicht das in sich aufnehmen, was zu ihrer Kräftigung die Nahrung gibt, und würde also ersterben. Nur im gleichmäßigen Zunehmen jener Richtungen verstärkt sich die Kraft, sie wird zugleich abgehärtet, und empfindlicher (empfänglicher), zugleich aufnehmend und gegenwirkend und in sich selbst wachsend.

Anm. 1. Unsere Sprache gebraucht im gemeinen Leben jene Worte nicht so bestimmt, wie es für das richtige Verstehen obiger Grundsätze zu wünschen wäre, z. B. Empfindlichkeit wird oft dem beigelegt, der eine gewisse Art Reizbarkeit hat; daher wählt man lieber die wissenschaftlich angenommenen Ausdrücke Sensibilität und Irritabilität. So wird auch das Abhärten leicht in ein Abstumpfen verwandelt; man erläutere also den Unterschied durch Beispiele: Wer keine rauhe oder heiße Witterung ertragen kann,

ist verweichlicht, wer jede gut verträgt, ist abgehärtet, wer Kälte, Hitze rc. gar nicht empfände, wäre abgestumpft. Das führt zur Betrachtung des Maaßes, welches die Natur in allem diesem dem Menschen, den verschiedenen Nationen, den beiden Geschlechtern, den Individuen, je nach Lebensalter, Klima u. dgl. vorgeschrieben hat. Man vergl. z. B. die Erziehung der Spartaner und Athener (Gesch. d. Erz. I. S. 269 fgg. u. 344 fgg.) wie auch der alten Deutschen (II. S. 105) mit der jetzigen.

Anm. 2. Eine Kraft bleibt im Leben nicht lange, oder vielmehr keinen Moment in ihrem Maaße stehen, sie schwankt entweder zwischen Zunahme und Abnahme hin und her, oder sie sinkt oder sie steigt, welches beides zunehmend, der Ziehkraft oder Fliehkraft vergleichbar, geschehen kann. So stellt v. Schubert (a. a. O. S. 6) das Gesetz auf: „während die eine entgegengesetzte Kraft, und mithin der Widerstand 2 mal geringer wird, verstärkt sich zugleich die Macht der andern aufs Doppelte; daher wird die Action im quadratischen Verhältniß aufs Vierfache gesteigert.“ Sollte sich wohl hieraus eine mathematische Formel für die Steigerung auch der Geisteskräfte im Lernen, in Verstandes- in Gedächtnißübungen rc. entwickeln? Oder findet es auf das Geistige wegen seines gleichsam Unwägbaren und des Absoluten der Willenskraft keine Anwendung? Auf jeden Fall führt es auf etwas Analoges; nur vergesse man nicht, daß die Lebenskraft sich zwar in jenen Richtungen bemerken, aber nicht in ihrer Einheit spalten läßt.

§. 6.

Die Kraft tritt aus ihrem inneren (unsichtbaren) Seyn in das äußere ein, und ist von dem an in einem Werden begriffen, welches bis zu ihrer Vollkommenheit allmählig fortgeht; dieses ist ihre Entwicklung (§. 2.). Ihre Entstehung ist das Anfangen ihres Werdens, als Keim beginnend, der aus vorhergehenden Naturkräften erzeugt wird. So hat es der Schöpfer geordnet. Und so entsteht auch der Mensch in dem Moment der Zeugung; hiermit aber ruft der Ewige einen unsterblichen Geist,

dem Gottes Ebenbild eingeschaffen ist, in das leibliche Leben. Der Mensch entwickelt von dem an seine von den Eltern erzeugte Kraft als ein Individuum nach den Gesetzen der Natur. Mit dem Beginnen dieser Kraft wohnt auch schon das geistige Wesen in ihr, nur anfänglich noch in dem inneren Seyn verhüllt.

Anm. Die weitere Frage über die Entstehung des Geistes, ob er sich in einem Vorleben befunden? also über Präexistenz, Fortpflanzung ꝛc. liegt jenseits unsers Kreises, wenigstens für den Pädagogen. Genug, er muß da seyn, der Geist, in dem Keim des einzelnen Menschen, sonst könnte er sich nicht entwickeln; und von dem ersten Punct an geht seine Entwicklung durch alle Stufen hindurch, von der niedersten bis zur höchsten, also scheinbar durch die Stufe der Pflanze und des Thiers bis zum Selbstbewußtwerden; vom Unendlichkleinen bis zum Unabsehbaren, da sich ihm in dem Bewußtseyn des Ewigen, das er in sich trägt, nach seinem Erdenleben eine endlose Fortdauer jenseits eröffnet. Schon in den niederen Naturwesen ist dieser Stufengang dem Menschengeiste vorgebildet.

§. 7.

Das Wesen einer Kraft bleibt ihr ganzes Werden hindurch dasselbe, und so auch in jedem Menschen. Er kommt als ein bestimmtes Einzelwesen aus dem Schooße der Natur. Das Bestimmte, was er mitbringt, besteht in den Anlagen, d. i. in den Richtungen, welche der Keim in sich schließt und seiner Natur nach aus sich hervortreibt, woraus sich seine Individualität entwickelt, und wodurch er dieser Mensch ist und bleibt.

Anm. 1. Die Entstehung seiner individuellen Natur liegt jenseits dem Bereich unserer Erkenntniß, da wo die ewige Liebe Natur und Freiheit zu vereinigen wußte, so daß der Mensch sich als ein freies Wesen unter den Gesetzen der Natur zu entwickeln bestimmt ist. Die Philosophie sucht zwar diese Vereinigung soweit wie möglich zu erklären, aber nur die Weisheit, die droben ist,

vermag das, und sie gestattet uns nur die Lösung in unserm Selbstbewußtseyn. Der Mensch weiß sich in demselben ebensowohl frei als den Naturgesetzen unterworfen, und kommt er auf Zweifel über seine Freiheit, so spricht in seinem Gewissen ein göttliches Wort, und sein Glauben an dasselbe geht dann in ein Wissen über, worin ihm seine Zweifel verschwinden.

Anm. 2. Das Forterben der Anlagen erklärt sich aus dieser Natureinrichtung, sowohl der Menschenkraft überhaupt leiblich und geistig, in dem Gemeinsamen der Gestalt u. s. w., als auch dessen, was sich in dieser Kraft nach den Besonderheiten entfaltet hat, in den Stämmen, Raçen, Nationen, bis zum Familienschlag, und dem von Vater und Mutter Angeerbten, und so bis zum Individuellen herab, welches jeder Mensch als seine angeborene Natur (Anaburt, wie es altdeutsch sehr gut hieß) mit auf die Welt bringt. Die Anthropologie führt dieses weiter aus. (Der Verf. verweiset hierbei auf s. Erziehungslehre S. 67—95.).

§. 8.

Die Kraft wirkt aus sich selbst in dem Keim hervor als Trieb, der zur möglichsten Entwicklung fortstrebt, in welcher Hinsicht er der Bildungstrieb heißt. In dem werdenden Menschen äußert er sich eben sowohl im Leibe als im Geiste, dort bewirkt er Ausdehnung und Ausbildung in der Gestalt als Wachsthum, hier fortgehende Zunahme der ganzen geistigen Thätigkeit. Beides erfolgt in der Bestimmtheit des Stammes, der Nation, der Familie, des Geschlechts, der Anlagen des Individuums, und so wird es dieser Mensch. Aber der Geist, der hierin seine Beschränktheit findet, strebt aufwärts in das Unendliche hin.

Anm. 1. Jeder Mensch ist also ursprünglich durch seine irdische Natur in einem Kampfe mit dem Endlichen begriffen, um immer freier von den Schranken zu werden. Die ganze Entwicklung des Menschen zu ihrem vollkommenen Werden ist in jedem ge-

nau durch seine Anlage bestimmt, und sie erscheint bei jedem auf eigene Art, obwohl durch Freiheit bewirkt. Das Kind, der Knabe, kurz die ganze Entwicklung eines Menschen von seinem frühesten an macht dieses anschaulich.

Anm. 2. In der ganzen Natur offenbart sich ein Streben nach etwas das über die Gegenwart hinausliegt, und auch wohl nach etwas Vollkommnerem in der Zukunft; in dem Menschen wird es als Sehnsucht nach einem höheren Daseyn gefühlt, wenn auch nicht immer mit klarem Bewußtseyn. Dieses Streben erscheint uns zuerst als ein Heraustreten des Geistes aus einem dunkeln Zustande, durch ein Ausscheiden und Gestalten wie eines Chaos, einer Außenwelt, die der Geist erfassen will, aber er sucht sich darin allmählig selbst zu erfassen, und in seinem Selbst sich seiner Freiheit bewußt zu werden, in welcher er nach einer höheren Welt strebt.

§. 9.

Aus dem Triebe einer Kraft geht ein Streben hervor, welches zwei Richtungen hat (§. 4.), die eine geht nach innen, die andere nach außen, wie in der planetarischen Natur der centripetale und der centrifugale Zug. Die zwiefache Richtung der Menschenkraft ist eine Entwicklung eines geistigen, also eines freien Wesens, welche sowohl in dem Naturzug nach außen als in dem nach innen wirkt. In beidem bestimmt sich das Streben selbst entweder nach oben oder nach unten in seiner Freiheit. Bestimmt es sich nach oben, so ist das die Anstrengung, welche die Vollkommenheit zum Ziele hat: bestimmt sie sich nach unten, so ist das die Trägheit, worin die Kraft sich den Reizen hingibt; Beides geht aber aus der Kraft selbst hervor. Ist es nun das Streben nach oben, so sucht es von außen (von der Welt) unabhängig, dagegen von oben (von Gott) in seinem Inneren (in seinem Selbst) abhängig zu seyn, und also in freier Empfänglichkeit und Gegenwirkung sich im Aufnehmen der Ein-

drücke festzuhalten. Dieses eben ist die Tugend des Menschen, als der Gegensatz gegen die Trägheit, und da sich dieses Streben in sich selbst verstärkt, so gibt es dem Menschen seine wahre Bildsamkeit.

Anm. 1. Nur von diesem Standpunct aus, von dem unsers religiösen Bewußtseyns, vermögen wir die zwei Richtungen des Naturzuges, die sich uns in der Schwerkraft und dem Lichte darstellen, mit den nach dem wahren Oben und Unten zu vereinigen τὰ ἄνω φρονεῖτε, μὴ τὰ ἐπὶ τῆς γῆς Kol. 3, 2.), den Zug in uns, „der von der Leiblichkeit nach innen und oben zu dem Anfang alles Wesens emporsteigt." Und nur so erkennen wir in der Trägheit schon des Kindes etwas ganz anders, als was in dem Naturwesen so heißen mag (vis inertiae), wo sie mit dem unfreien Zuge der Schwerkraft, z. B. in dem Steine, Eins ist. In dem Menschen ist sie freie Selbstbestimmung zum Hingeben an den niederen Zug, also auch wohl an jede durch das Aeußere, insbesondere durch den Körper angelegte Fessel, welche vielmehr das Streben in seinem höheren Zuge wo möglich zu durchbrechen sich anstrengt.

Anm. 2. Je mehr Streben nach oben, desto edler ist die Kraft, sowohl gegen die Naturkräfte andrer als gegen die gleicher Art. Die Natur an sich ist zwar in allen ihren Erzeugnissen edel, aber sie ist das eben durch ihre Richtung nach oben, wodurch sie uns zu dem Schöpfer hinaufweiset, und in dem allgemeinen Streben nach dem Höheren die Herrlichkeit Gottes verkündet, um das Bewußtseyn des göttlichen Ebenbildes in dem Menschen zu erwecken. So ist der Stein, die Pflanze, das Thier in seiner Bestimmung für den Endzweck des Ganzen ein edles Geschöpf; jedes relativ und zunächst in Beziehung auf den Menschen, als das edelste Geschöpf der Erde. So ist aber auch unter den Menschen ein Unterschied; unedel ist der, welcher sich dem Leiblichen hingibt, edel der, welcher zum Geistigen emporstrebt. — „Das eine Höchste, das von allem Leben begehrt wird, erscheint dem Geist des Menschen in dem Maaße selber erhabener, je vollkommnere Creaturen derselbe kennen lernt. So wie sich der Geist zu

höheren Betrachtungen hinanschwingt, wird auch seine Idee von Gott erhöht."

§. 10.

Der Bildungstrieb des Menschen strebt in freier Selbstbestimmung zu seinem Urbild, welches er in dem göttlichen Ebenbilde erkennt, das er in sich trägt. Dieses Streben erhebt sich in gleicher Stärke, empfangend die Einwirkung und widerstehend durch die Gegenwirkung. Dieses ist die wahre Entwicklung seiner Kraft zu ihrer Bildung. Es ist ein Losreißen von der niederen Stufe, d. i. von der Abhängigkeit, worin sie sich von der äußeren Natur befindet, ein Selbstbesiegen ihrer Trägheit und ein in der Zeit wachsendes Streben zu ihrer Vollendung; es ist ihr Adel, ihre Tugend, ihre Bildsamkeit. (§. 9.) Das nun ist das Gute in dem Menschen, und was ihm entgegenwirkt, das Böse. Beides wirkt aus ihm selbst hervor, das Gute aber in dem Grade schwächer als es von dem Bösen gehemmt wird (Einl. §. 20.) und so wird die Trägheit in dem Streben des Menschen, auch des Kindes, mit Recht als böse getadelt. Nur ist da nicht von äußeren Hemmungen die Rede, sondern nur von dem, was von der Selbstbestimmung abhängt.

Anm. Man mag nun die Mitte zwischen den beiden Richtungen nach Aristoteles, oder das Göttliche in dem Menschen nach Platon, oder irgend einen andern Begriff der Moralphilosophen von der Tugend annehmen, wir überlassen das der Ethik, und gehen hier von dem Standpunct aus, wo uns die Kraft des Menschen in ihrem vollkommenen Streben erscheint, denn nur in ihrer Entwicklung ist sie der Gegenstand der Erziehung (Vgl. Einl. §. 2.), daß sich dieses mit der christlichen Idee der Liebe zu Gott im Kampf und Sieg gegen das Böse, mit dem Streben nach Gottähnlichkeit vereinigt, wird sich deutlich darlegen. Indem wir so die Tugend der Menschenkraft in dem vollkommenen Streben erkennen, das von ihrer Freiheit ausgeht und auch die Na-

tur durchdringt, so finden wir sie in allem Vortrefflichen des Menschen. Der Sprachgebrauch versteht zwar unter Tugend nur das Sittlichgute im engeren Sinne, indessen denken wir hier an das sittliche Streben überhaupt.

§. 11.

Während die Entwicklung in einem Einzelnen begriffen ist, verhält sich darin die Kraft in einem Kampfe mit sich selbst und zugleich mit dem Aeußern, von welchem sie abhängig ist. Von ihrer Trägheit wird sie in ihrer Entwicklung zurückgehalten, sie strebt aber dieser entgegen, und will sich zugleich unabhängig machen. In diesem Zustande muß sie erscheinen, als wäre sie von dem äußern Eindruck erfaßt, gleichsam befangen; als wollte sie sich einestheils derselben hingeben anderntheils aber davon loswinden, im Ganzen, als wollte sie sich den Eindruck zu eigen machen. Die Kraft erscheint hier zuerst als passiv, aber in demselben Moment tritt sie schon in ihre Activität hervor. Wir nennen dieses den gereizten Zustand. Der Entwicklungsgang jeder Kraft geht durch gereizte Zustände hindurch.

Anm. Dieses läßt sich in der Entwicklung der Sinne, z. B. des Sehens und in jeder einzelnen Sinnenanschauung nachweisen. So ist die ganze Jugendzeit ein gereizter Zustand. Er zeigt sich schon an Pflanzen. Dasjenige Naturwesen, welches Empfindung hat, muß den gereizten Zustand jedesmal als etwas Unangenehmes fühlen, das mit dem Vorgefühle des Angenehmen, zugleich mit dem sich erhöhenden Selbstgefühle verbunden ist. Wir sehen das schon an den Thieren. Kinder sind daher sehr reizbar bei starkem Wachsen, bei Hunger, bei Schläfrigkeit 2c. Der Begriff von dem gereizten Zustand wird in der Erziehung gewöhnlich viel zu wenig beachtet, und ist doch ungemein wichtig und praktisch. — Auch hierin läßt sich das Naturgesetz bemerken, wornach sich die entgegengesetzten Pole hervorrufen.

§. 12.

Das Streben der Kraft an sich betrachtet geht ins Unendliche; nur ihre äußere Abhängigkeit und ihre Trägheit hält sie im Endlichen. Ihre Entwicklung ist also ein Kampf des Strebens mit dem Endlichen, um in das Unendliche fort zu schreiten. (§. 8.) Mit jedem Moment ist etwas Endliches in ihr geworden, und mit jedem Momente strebt sie auch weiter; sie kann aber nie etwas anders, als immer nur Endliches gewinnen. Sie erscheint also zuerst, als wolle sie alles verendlichen, d. i. sondern, scheiden, gestalten, aber genauer betrachtet zeigt sie eine Tendenz, welche sich nie damit begnügt. In Beziehung auf die Außenwelt geht die Kraft aus sich selbst darauf aus, diese als ein Unendliches in Einzelnes zu gestalten.

Anm. 1. In dem gereizten Zustande will demnach die Kraft mit Einzelnem und Einzelnem fertig werden, um immer weiter zu gehen, sie will unaufhaltsam weiter. Sowohl das Aufgehaltenwerden ist ihr unangenehm, als das Fertigseyn. Sie sehnt sich durch das Endliche hindurch nach dem Unendlichen, und dieses um so mehr, je edler sie ist, so der fleißige Schüler. So wächst zugleich der Bildungstrieb mit der Bildungsfähigkeit, und für das sittliche Streben bewährt es sich: „wer da hat, dem wird gegeben.“

Anm. 2. Der Bildungstrieb treibt in fortschreitendem Streben zum Wachsthum, und dieses geht der Zeit nach wie der Richtung nach durch einzelne Thätigkeiten hindurch. Auf diese Weise wird die Kraft geübt und gestärkt. Die Wiederholung dieser Thätigkeiten ist nämlich Uebung. So wie nun eine Kraft in einer bestimmten Richtung geübt wird, so gewinnt sie darin Stärke und Gewöhnung, welche in ihre Natur eingeht. Geschieht das nur nach einer Seite hin, so entfernt sich die Kraft von der Vollkommenheit (§. 10.), weßhalb man mit Recht die einseitige Bildung verwirft. Strengt sie sich an über die Gränzen ihrer jetzigen Stärke hinaus, so überspannt sie sich: bleibt sie unter

ihrem dermaligen Maaß zurück, so schwächt sie sich; beides bewirkt Erschlaffung, jenes mittelbar dieses unmittelbar. So begreift sich auch, was es heiße verwöhnen und entwöhnen. Die Kraft wird demnach dadurch geübt und gut gewöhnt, daß sie 1) nie überreizt, d. h. stärker erregt wird, als sie eben jetzt bedarf, vielmehr von den naturgemäßen stärkeren Reizmitteln stetig zu den schwächeren fortgeführt wird; 2) daß sie auch den stärkeren Reizen widerstehen, d. h. sie ertragen lernt, ohne sich von denselben überwältigen zu lassen, ebenfalls in stetiger Uebung.

Anm. 8. Das Kind muß körperlich fühlen, den Jüngling regt schon ein Gedanke auf. Die Stärke der Reizmittel muß indessen richtig beurtheilt werden. Sie verändert sich dadurch, daß sie relativ ist, und sich das Verhältniß des Organismus gegen sie verändert. Die Muttermilch, das Zimmerlicht rc. wirkt im Anfang auf das Kind stärker, wie nachmals Würze und Sonnenschein.

§. 13.

Das sittliche Streben der Menschenkraft ist im Allgemeinen ihre Stärke im Gleichgewicht der Erregbarkeit und des Widerstandes, so daß in beiden gleichkräftig der Bildungstrieb zur Selbststärkung hervordringt. Jene Seite erscheint zwar als ihre passive, sie kann aber darin so gut ihre Stärke beweisen als in dieser, und eben diese, so activ sie auch erscheinen mag, würde nur von der andern Seite ein Zeichen ihrer inneren Schwäche seyn. Beides deutet auf einen im Mittelpuncte der Kraft liegenden Mangel des Strebens, d. i. auf Trägheit.

Anm. Nur wenn die Kraft in ihrem innersten Lebenstriebe gestärkt wird, treibt sie harmonisch in ihren beiden Richtungen herauf, so daß keine von der andern verschlungen wird, aber sie bedarf grade hierin der vernünftigen Leitung, und die Erziehungskunst findet eben hierin jene höhere Aufgabe, die nur noch zu wenig verstanden wird.

§. 14.

Jeder Mensch bringt den Bildungstrieb mit auf die Welt, und in demselben die Anlage zum sittlichen Streben. Aber nur soweit geht die ursprüngliche Gleichheit. Da nämlich auch jeder seine Natur und seine individuelle Bestimmtheit mit auf die Welt bringt, und da nicht nur äußere Umstände, sondern auch die inneren Selbstbestimmungen des freien Wesens von Anfang an fort und fort einfließen, so ergibt sich bei jedem Kinde mit seinem Daseyn eine Verschiedenheit der Anlagen von jedem andern, worin nur die zum sittlichen Streben dieselbe ganz gleiche ist bei dem einen wie bei dem andern, denn sie ist der Bildungstrieb selbst. So hat denn auch der Art und dem Grade nach das eine Kind mehr oder weniger gute Anlagen. Vorzügliche heissen Talente, insbesondere ist die vorzügliche Geisteskraft das Genie (gleichsam ein Genius). Die Naturanlage unterscheidet sich von der aus der Freiheit hervorgehenden Selbstbestimmung, deren Beharrliches in der Gemüthsart erscheint, und sich zum Charakter befestigt. Weil nun Talent und Genie der Bildung bedürfen, also von der Stärke des sittlichen Strebens mehr oder weniger abhängen, so steht dieses alles in einem tieferen Zusammenhange, als man gewöhnlich glaubt, und den Talenten läßt sich keine bestimmte Gränze ziehen, die nicht etwa die Freiheit erweitern könnte.

Anm. „Im Genius stehen alle Kräfte auf einmal in Blüte." „Das Talent stellt nur Theile dar, das Genie das Ganze des Lebens" (J. P. Richter). Nach Kant ist Genie da, wo die Geisteskraft sich zugleich durch Originalität und Exemplarität auszeichnet. — Der Charakter kann auch der der Schwäche (Charakterlosigkeit) seyn, das Wort wird aber oft in engerem Sinne genommen für Stärke und Festigkeit in einer herrschenden Willensbestimmung. Die Erziehung hat die Entwicklung der Talente,

und wo es sich zeigt, des Genies, wie auch des Charakters, in allem diesem aber des sittlichen Strebens zum Ziele.

§. 15.

Die Menschenkraft erscheint äußerlich (im Raum) als Leib, innerlich als Geist, beides vermittelnd als Seele, welche im Leibe und in welcher der Geist lebt, im menschlichen Leben innigst verbunden. Der Geist wirkt als Seele in den Leib herab, und im Leibe entwickelt sich die Seele zum Geistesleben hinauf. Die Entwicklung beginnt zwar mit dem Leibe in der niederen Stufe, der Geist aber dringt schon mit diesem Beginnen hervor, gelangt zum Selbstbewußtseyn (Ich) und zu dem Leben der Vernunft. In seiner persönlichen Verbindung mit dem Leibe steht er mit diesem nicht nur in Wechselwirkung, sondern auch in einer gewissen Gegenwirkung, als das Höhere mit dem Niederen; denn das Streben geht vom Innern aus und zu dem Höheren hin.

Anm. Je niederer der Organismus, desto mehr Bewußtlosigkeit. Daher sind die innersten Thätigkeiten des Leibes bewußtlos, und daher ist für die Erhaltung des Organismus im Ganzen ein bewußtloser Zustand nöthig, der mit dem des Bewußtseyns wechselt; daher also Schlafen und Wachen, welchem Nacht und Tag in der äußeren Natur entspricht. — Die dem Thiere (und auch der Pflanze im gewissen Sinne) inwohnende Kraft, welche empfindet, bewegt, innerlich bildet, ist seine Seele. Da ihr der Geist fehlt, so ist sie auch in ihrer Empfindung, Selbstbewegung, Selbstbildung von der Menschenseele verschieden, und wir können ihr nur ein Analogon von unserm Bewußtseyn beilegen, wohl ähnlich dem unsern in dunkeln Träumen. Eigentlich kennen wir es gar nicht. Wir wollen indessen in allem was lebt, und selbst auch in der Pflanze den Odem des Allmächtigen liebend erkennen, und hiermit den preißen, der uns das Geistesleben eingehaucht hat, als sein unsterbliches Ebenbild. Denn was uns z. B. in dem schönen Gewächsreiche anzieht, ist es

etwas anders als „die Gedanken, die Gefühle der jungfräulichen Bildnerin (der Natur) selber?“

Anm. 2. Der Leib des Menschen läßt sich zergliedern, und wie jeder Erdenkörper in seine Bestandtheile chemisch auflösen, wobei das Geistige nicht nur in seinem negativen Gegensatze gegen das Materielle gedacht werden muß, sondern in seinem positiven Gegensatze als ein Wesen höherer Art, gar nicht vergleichbar mit jenem, jedoch im Erdenleben nicht davon getrennt. Die Scheidung des Leibes und der Seele ist der Tod. Der Leib wird zu Staube, der Geist steigt aufwärts in ein höheres Leben.

Anm. 3. Der Geist hat sich in dem Menschen verleiblicht, und theilt daher auch dem Leibe einen Vorzug vor allen Thierleibern mit, indem auf sein in der „Mitte des Kreises gelegenes Wesen alle Radien mit fast gleicher Macht einfließen und hierauf eine Verschiedenheit der äußern Bildungen begründet wird.“ (v. Schubert a. a. O.)

§. 16.

Nur durch die Reflexion unterscheiden wir in uns was im Leben Einheit ist, aber wir irren uns, wenn wir meinen, damit unser innerstes Wesen erkannt zu haben. Nicht einmal uns selbst haben wir erfaßt, wenn wir uns als Object und Subject unterscheiden, denn indem wir uns selbst als das Subject denken, haben wir uns schon zum Object gemacht und als Subject verloren. Was der Geist an sich ist, das Sich-Selbst-Bewußte, vermag er sich selbst nicht zu erklären, weil er sich nicht selbst durchschaut; er dreht sich dabei ewig im Kreise um sich selbst herum, aber jeder weiß unmittelbar was er ist, und ist sich also eine lebendige Selbsterklärung. Wir bedürfen indessen der Unterscheidung durch Reflexion auf das was in uns vorkommt, damit die eine und dieselbe Kraft in ihrer Einheit uns nicht dunkel bleibe.

Anm. 1. So unterscheidet die Physiologie im Leibe das Nerven-, Muskel-, Ernährungs-System u. s. w., wohl wissend, daß ihre Wirksamkeit untrennbar ist als Einheit der Lebensthätigkeit. Diesem ähnlich unterscheidet denn auch die Psychologie gewisse Vermögen der Seele, wohl wissend, daß sie Eins sind in der Wurzel, im Gemüth.

Anm. 2. Die Einheit dessen, was sich in der Reflexion dem Gemüthe darstellt, mit dem, was bewußtlos in ihm vorkommt, ist seine innere Wahrheit, das Innerste eines Menschen in seiner Darlegung, oder die Zusammenstimmung seiner Bildung mit seinem Wesen, z. B. wenn seine Grundsätze nicht bloß ausgesprochene, auch nicht bloß angenommene sind, sondern innigst aufgenommene, die in seinem Gemüthe leben.

§. 17.

Hiernach scheidet man zwar ein Erkenntniß-, ein Gefühl- und ein Willensvermögen, aber dieses Dreifache ist nur Eine Kraft, die auch im bewußtlosen Zustande dem analog wirkt, wie wir sie im Selbstbewußtseyn finden. Es ist eine Kraft der höhern Stufe, eine freiwirkende. Dieser Freiheit werden wir uns unmittelbar in unserm Selbstgefühle bewußt. Die Menschenkraft vereinigt Aeußeres und Inneres in ihrer Tiefe (§. 9.), aber in diesen Beziehungen ist es doch Eine und dieselbe Kraft, die sich selbst bestimmt. In der Richtung nach außen ist sie Erkenntniß-(Vorstellungs)-Vermögen, in der nach innen Willens-(Begehrungs)-Vermögen, in der Vereinigung Gefühl-(Empfindungs)-Vermögen.

Anm. Überall erscheinen uns zwei Richtungen der Kraft, nach zwei Polen hin, aber zugleich Einigung. Im Organismus zeigt sich der Lebensprozeß analog durch Einwirkung und Gegenwirkung und Vermittlung; bestimmter: Auffassen, Selbstbewegen, Insichbilden. In der leblosen Natur ist das, was in dem Leben der Seele als ein Erkennen erscheint, ein leibliches Vermischen und

Einswerden der Stoffe (v. Schubert a. a. O. S. 30.), das Moment des Gleichwerdens; nur das Gleichartige erkennt das Gleichartige; es ist ein Aneignen (Assimiliren); der Gegensatz ist das Ausstoßen, das Vermittelnde ist das Bilden eines Neuen. In der Pflanze ist es das Einsaugen der Nahrung (Wasser; Licht rc.), das Ausdünsten und das Wachsen. In dem Thiere ist dieses alles zur Darstellung, willkührlichen Bewegung und Empfindung gesteigert. In dem Menschen aber erhebt es der Geist zum Erkennen, Wollen, Fühlen, und wirkt in allem diesem mit freier Thätigkeit, während daß im leiblichen Leben die Vegetation und animalische Thätigkeit als Naturkraft sich damit verbindet.

§. 18.

Die Geisteskraft wirkt als Erkenntnißvermögen 1) in der Richtung von außen nach innen sowohl aufnehmend, als Sinn, wie aufbewahrend, als Gedächtniß; und 2) in der Richtung von innen nach außen sowohl verstehend, als Verstand, wie in sich bildend, als Einbildungskraft. Was aber in jeder dieser Richtungen aus dem Mittelpunkt des geistigen Wesens wirkt, die vereinigende Grundthätigkeit, ist die Vernunft. Sie erkennt das Einzelne im Ganzen, das Ganze im Einzelnen, und vernimmt das Übersinnliche.

Anm. 4. Das Vermögen, die Eindrücke aufzunehmen, heißt der Sinn (die Sinnlichkeit); wird es von seiner passiven Seite gedacht, so heißt es Receptivität, von seiner activen ist es Spontaneität, d. i. die dem Eindruck zum Empfangen entgegenkommende Selbstthätigkeit. Was die Seele auffaßt, ist der Gegenstand (das Object), und das Innere, was sich dadurch bildet, die Anschauung, welche, zum Bewußtseyn gebracht, Vorstellung heißt; die Erregung, die in der Seele dabei vorgeht, ist die Empfindung, mit Denken verbunden, Wahrnehmung, und diese gibt Erkenntniß der Erfahrung. Diese Thätigkeit geht nach außen durch die Sinne, d. h. durch die Organe,

wodurch sich der Geist der Außenwelt bewußt wird; sie geht aber auch nach innen durch die Auffassung der inneren Anschauung als ihres Objects. Das Gedächtniß ist das Vermögen, das Aufgefaßte nach Willkühr wiederholt zum inneren Object zu machen.

Anm. 2. Der Verstand ist das Vermögen das Vorgestellte zu verstehen, d. h. zu denken, in einen Begriff zu fassen. Der Verstand urtheilt in seiner höheren Thätigkeit, indem er denkt: das ist das; zugleich unterscheidend: das ist nicht jenes; und heißt dann **Urtheilskraft**. Hiernach steigt er durch Abstrahiren und Combiniren zu höheren Begriffen, und in ihm erscheint die Vernunft als das Vermögen der Ideen, d. i. als die höchste Denkthätigkeit, welche Einheit im Erkennen zu bewirken strebt, und in dieser Beziehung als ein oberes Erkenntnißvermögen bezeichnet wird. — Die Einbildungskraft ist „als ein Vermögen der Anschauungen auch ohne Gegenwart des Gegenstandes, entweder productiv oder reproductiv." (So **Kant**.) Inwiefern sie bloße Anschauungen producirt oder reproducirt, so bildet sie, und wenn dieses ein unwillkührliches Spiel ist, namentlich im Schlaf, so ist es ein **Träumen**; ist aber diese Thätigkeit durch den Verstand geleitet, hiermit eine freithätige, so dient sie der Erfahrung. Sie ist Eins mit dem Gedächtniß, wenn sie das Gedachte zurückruft; producirt sie mit Verstand, so ist sie als Dichtungsvermögen schöpferisch, und heißt insbesondere Phantasie.

Anm. 3. Die Menschenseele denkt mit Anschauungen, sonst wäre der Begriff leer, und schaut an mit Denken, sonst wäre die Anschauung blind. Auch die Einbildungskraft ist so wenig von der Thätigkeit des Sinnes als des Verstandes zu scheiden; im Gedächtniß erscheint sie mehr als Denken, in dem Dichtungsvermögen mehr als sinnliches Vorstellen; aber sie zeigt sich auch als Vernunftthätigkeit im Aufschwung zu den Ideen.

§. 19.

Der Sinn faßt durch die Sinne die Eindrücke auf, womit die Außenwelt sich der Seele darbietet, und worin die Freithätig-

keit der Seele empfangend entgegen kommt. Solcher Verbindungs-wege zwischen beiden sind uns fünf an der Zahl eröffnet, jeder Sinn für eine eigne Weltanschauung, und jeder in seinem eignen Organe, welches die aus der Seele heraus- und von der Außen-welt hineintretende Naturthätigkeit vermittelt. Man theilt sie in die oberen und unteren Sinne ein. Jene sind 1) das Gesicht für das Räumliche der Gestalten vermittelst des Lichts; 2) das Gehör für die Empfindung des Schalles, in der Zeitfolge. Die unteren Sinne: 1) der Geruchsinn, als Empfindung dessen, das durch seine duftende Einwirkung sein Daseyn bekannt macht; 2) der Geschmacksinn, als Empfindung des Gegenwärtigen in dem sich auflösenden, in uns übergehenden, und also sich uns innigst aneignenden Gegenstande, besonders für die Nahrung; 3) der Gefühlsinn (mit dem Getastsinn), welcher durch unmittelbare Berührung der Haut, am schärfsten in den Finger-spitzen, die umgebenden Körper empfinden läßt.

Anm. In den Sinnen entwickelt sich der Sinn, der Verstand, die Vernunft; zunächst in den oberen Sinnen. Der Gesichtssinn zeichnet sich durch Klarheit aus, führt die Seele gleichsam in die Außenwelt, bis zu ungemessenen Fernen, und gibt (in Verbin-dung mit dem Gefühlsinne) die Vorstellung von dem Raum. Der Gehörsinn gibt die Eindrücke des Tieferen und Geistigen, und greift innigst in den Geist ein, führt das Aeußere gleichsam in die Seele herein, und hilft die Vorstellung von der Zeit bil-den. Der Geruch- und Geschmacksinn, die beide nahe anein-ander gränzen, vereinigen die körperlichen Bestandtheile des Ge-genstandes innigst mit sich, und der Gefühlsinn faßt die umge-benden Dinge durch unmittelbare Berührung äußerlich auf. Man hat die Sinne nach den polarischen Richtungen in die der positiven und negativen Ordnung zu theilen versucht, und dann 6 angenommen, nämlich in der positiven Reihe das Gesicht, den Geruch und den Tastsinn; in der negativen Reihe den Ge-hör- den Geschmack- den Gefühlsinn. Gewiß ist, daß jenes

Naturgesetz der zwei im Antagonismus zur organischen Einheit wirkenden Richtungen durch die ganze Natur, und auch in den Seelenvermögen sich kund gibt. In welchem Verhältniß die Sinne zu den kosmischen Kräften stehen, zu der magnetisch-elektrischen, zu denen, die in Licht und Laut einwirken ꝛc., ist in der neueren Naturforschung tiefer erfaßt worden (s. Erziehungsl. S. 148 fgg. 195 fgg. u. Unterrichtsl. S. 86 fgg. angegeben).

§. 20.

Das Begehrungsvermögen schließt in sich 1) im Innern das Gelüste, als die freie Aufnahme des Reizes, mit der freien Bestimmung für oder wider den Gegenstand, d. i. Begierde und Abscheu, welche Neigung und Abneigung (im Ganzen Hang) heißen, wenn sie herrschend geworden; 2) nach außen strebende Selbstbestimmung, das Wollen (und Nichtwollen) und die hierin begründete That, als innere, d. i. Gesinnung, und äußere, d. i. Handlung im gewöhnlichen Sprachgebrauch, denn jede freie Selbstbestimmung, auch die innere, ist Handlung, z. B. auch das Denken. Das Vermögen zu wollen, heißt Willkühr.

Anm. Die Vernunft wirkt in dem Begehrungsvermögen als freier Wille und als Autonomie (im Gewissen); bestimmt sich der freie Wille nach dem Niederen, so ist das die sinnliche Denkart, — nach der Höheren, die sittliche, wovon die Ethik handelt.

§. 21.

Das Gefühlvermögen enthält das Bestimmtseyn unmittelbar im Bewußtseyn als Lust oder Unlust (angenehm — unangenehm). — Es empfindet dieses entweder durch die niederen Eindrücke — sinnliches Gefühl, oder durch die höheren, nämlich des Schönen und Erhabnen — ästhetisches Gefühl — des Guten und Wahren, sittliches Gefühl. Das höchste und

reinste Gefühl aber geht in dem Zuge des Vernunftwesens nach oben, zum höchsten Gute, zu Gott hervor; es ist das der himmlischen Liebe, und äußert sich als das religiöse Gefühl.

Anm. Die Gefühle des Menschen sind vielfach gemischt, getrübt, bald mehr bald weniger sinnlich, (unedel oder edel), und dem Grade nach vom innigen und tiefen bis zum gleichgültigen Gefühle.

§. 22.

Jenes Naturgesetz der Zweitheilung zeigt sich in dem Menschengeschlecht von den zwei Seiten, von der niederen und von der höheren. Von der niederen Seite, welche der Mensch mit den Erdorganismen, zunächst mit dem Thiere gemein hat, ist es die Verschiedenheit der beiden Geschlechter, die Sexualität. In dem männlichen Geschlechte herrscht der positive, in dem weiblichen der negative Pol vor, zwar in dem Leiblichen begründet, aber wegen der persönlichen Einheit (§. 1. 15.) auch Seele und Geist durchdringend. Indessen wird diese Verschiedenheit durch Lebensart, Erziehung, und so manches in der Cultur vielfach verwischt, so daß sich die beiden Geschlechter im Geistigen mehr oder weniger annähern. — Die höhere Seite des Menschen gibt eine Verschiedenheit der Naturelle, welche sich ebenfalls durch einen positiven und einen negativen Pol sondern.

Anm. 1. Wohl ist nach jenem Naturgesetz auch immer ein Drittes, die Vereinigung beider Richtungen. Im Niederen ist es die geschlechtliche, wodurch der neue Organismus erzeugt wird. Lebte der Mensch nicht in einem thierischen Organismus, so wäre in ihm die männliche und weibliche Vollkommenheit vereinigt (der Platonische Urmensch), und es blieb dann die Zweitheilung der Naturelle um so mehr eine geistige, wornach man sich himmlische Menschen denken mag, die auf Erden wandelten. Aber es scheint, daß die Natur nur in der Besonderheit eines Geschlechtes eine vollkommene Menschenkraft aufstellen kann, und daß sie also von dem

ersten Beginnen des Kindes an zu einem Geschlechte hinstrebt. Da der Leib die äußere Darstellung des Geistes ist, so scheint zwar das Männliche und Weibliche auch für den Geist als ein bleibender Charakter fortzudauern, allein das Vollkommnere ist doch das Ziel des Strebens, und der Bildungstrieb kann sich nicht mit der einseitigen Richtung begnügen. Auch ist der geistige Geschlechtscharakter nicht so leicht aufzufassen, und keine Anthropologie hat hierin noch bis jetzt befriedigt.

Anm. 2. Blumenbach (Götting. gel. Anz. 1812. Aug.); „weibliche Organismen haben sich wohl in männliche verwandelt, aber nicht umgekehrt. Also ist der Mensch, und zwar der Mann, der höchste Typus, wohin der Bildungstrieb tendirt, den aber das Thier nicht erreichen kann.“ Er bemerkt nämlich, daß es bei den Thieren keine menschlichen Formationen in den Mißgeburten gebe, aber umgekehrt. In das Wesen der Polarisirung dringen die Naturforscher immer tiefer ein, unter diesen weiset Schubert (a. a. O.) ungemein gedankenreich wie auf das Kleine so auf das Große hin; so auf das Hauptgeschäft des Lebens: Nehmen und Geben, Empfangen und Zeugen, wie im Herzen die Systole und Diastole als der Lebenspuls schlägt, wie in der Respiration, in der Ernährung u. s. w.; wie selbst die „zwei Ordnungen der Lebendigen, das Pflanzen- und das Thierreich, sich in unserer Sichtbarkeit wie Nord- und Südpol des Magnetes, wie Männliches und Weibliches zugesellt seyen; wie die Pflanze den Kohlenstoff begehre und ohne Aufhören einziehe, dafür aber das Sauerstoffgas ausathme, welches das Thier einathme, das sich überhaupt von ihr nähre, und dagegen für die Pflanze das, was sie verlangt, den Kohlenstoff erzeuge und für sie ausathme u. s. w.“ Dieses alles ist in der Entwicklung der Menschenkraft von nicht geringer Bedeutung. — Vielleicht läßt es sich auch auf die Theilung des Menschengeschlechts aus dem Einen Urstamme in die verschiednen sogenannten Raçen, deren 2 bis 6 angenommen worden, anwenden.

§. 23.

Wie die Natur auf der niederen Stufe die Einheit der Grundform in bleibende Gattungen und Arten entfaltet hat, und wei-

ter in Varietäten spielt, so steht sie dagegen auf der höheren Stufe in der Einheit des Vernunftwesens, so daß sich die Menschen als einzige Art und Gattung, alle untereinander ihres Gleichen, fortpflanzen. Dafür aber erscheint jene Zweitheilung in einer höheren Dignität. Sie geht von der geistigen Lebenskraft der Seele aus, durchdringt aber wegen der persönlichen Einheit auch das leibliche Leben, und legt sich im Körper dar. Man nennt diese Verschiedenheiten die Temperamente, wir glauben sie besser die Naturelle (auch wohl Naturen) zu nennen. Zwar bringt jeder Mensch seine individuelle Naturart mit auf die Welt (§. 6. 7.), aber eben diese läßt sich unter jene Classification bringen. Es sind zwei Gattungen, jede mit zwei Arten, welche sich noch in Unterarten verzweigen lassen. Die zwei Hauptrichtungen des geistigen Seelenlebens sind 1) die nach außen, 2) die nach innen. Die erste, die positive, findet sich in den aufgeweckten, die zweite, die negative, in den stillen Naturen. Je nachdem nun die Gegenwirkung oder die Empfänglichkeit vorherrscht, erscheinen in jeder Gattung zwei Arten, so in der ersten 1) das feste und 2) das lebhafte Naturell, in der zweiten 1) das weiche, 2) das innige Naturell. Hiermit sind zugleich die wohl bemerkbaren Kennzeichen, wodurch sich die vier Naturelle unterscheiden, angegeben, und sie lassen sich im Leben leicht nachweisen.

Anm. 1. Die Temperamentslehre, seit Hippokrates, Aristoteles, Galenus bis auf unsere Zeit gründet sich auf die überall und von Alters her vorkommende Beobachtung eines Vierfachen in den Menschennaturen. Nur geht sie von der Beschaffenheit der leiblichen Organisation aus, und sogar von einer krankhaften (physischen und moralischen), statt von dem Wesen der Menschenkraft in ihrer angebornen Richtung, und zwar in ihrem gesunden Zustande auszugehen. Der Verf. hat dieses letztere ver-

sucht, schon vorlängst, und seine Theorie nebst den historischen Angaben ausgeführt in s. Erziehungslehre (2te A. S. 231 fgg. u. 321 fgg.) ferner in s. Nachträgen od. Darstell. aus dem Gebiete der Pädag. (1te B. S. 322 fgg.). J. P. Pr. Richter machte in der Vorr. zur Levana (2te A.) schon 1811 aufmerksam auf diesen Versuch „solcher Blumenkatalogen für Kinderseelen, die gleichsam kleine Linnéische Numernzettel einer Baum- und Blumenschule sind;“ und auch J. M. Sailer (in s. Erziehungsl. für Erzieher) weiset darauf hin. Indessen ist sie nun auch von dem vorzüglichen Natur- u. Seelenforscher beachtet worden, von Schubert, über dessen Temperamentslehre, wie sie in s. Gesch. d. Seele 1te Aufl. (S. 485 fgg.) steht, der Verf. in s. Darstell. (a. ang. O.) einiger bemerkt, und der nun in der 2ten Aufl. dieses seiner Aufmerksamkeit, und zum Theil beifällig, gewürdigt. Auch führt dieser Gelehrte auf eine Vergleichung mit der Vierzahl in den Grundstoffen, wie auch der unwägbaren Prinzipien, und sinnreich auf 4 Gränzformen im Thierreiche als Vorbildungen der 4 Temperamente.

Anm. 2. Unsern 4 Naturellen nähern sich die Temperamente nach ihrer gewöhnlichen Benennung zwar an, nämlich dem festen Nat. das cholerische Temp. dem lebhaften N. das sanguinische T. u. s. w. das phlegmatische und melancholische; allein schon die Namen zeigen das Verschiedene der Temperamentslehre, und daß sie nicht die reine Naturanlage, sondern schon Gewordenes und sogar Verdorbenes in die Merkmale aufnimmt. Da sich das Innere im Aeußeren darlegt, so erscheint das Verschiedene des Naturells im ganzen körperlichen Organismus, und nach einer tiefer führenden Bemerkung Schuberts wohl vornehmlich im Knochenbau, woran die Lebenskraft die äußerste Gränze ihrer Formirung gefunden. Die unendlich mannigfaltigen Variirungen in den Hirnblättchen, Nervengeflechten, Aderverästelungen, Muskelkräften rc. und im ganzen Gebilde des Leibes hängen wenigstens zusammen mit dem Naturell. Auch gestaltet sich dasselbe Naturell anders in dem männlichen und anders in dem weiblichen Geschlecht.

Anm. 3. Auch in dieser Zweitheilung läßt sich an ein Drittes den-

ken, an das Höhere, worin sich das aufgeweckte mit dem stillen Naturell (mit ihren Arten) vereinigt. Das Ideal der vollkommenen Menschenkraft, welchem sich die großen Naturen in der Poesie und in der Geschichte annähern. Ueberhaupt lassen sich die Beispiele nach unserer Classification so auffinden, daß auch die Uebergänge in unendlich vielfachen Schattirungen bis zur Eigenthümlichkeit des einzelnen Menschen bemerkt werden.

§. 24.

Auch der Zeit nach entwickelt sich die Menschenkraft durch drei bemerkbare Stufen. Die erste ist die Jugend als die Zeit, worin sich die Körperkraft bis zum vollendeten Wachsthum, und mit derselben die Geisteskraft vollständig in ihren Anlagen entwickelt; die zweite, das Alter der Reife; die dritte, das Greisenalter, als die Zeit, worin die Körperkräfte zurücksinken. Dieses Naturgesetz gibt auch der Jugend, jedoch dem allgemeinen Charakter derselben gemäß, drei Hauptperioden: 1) die Kindheit (infantia), worin die Empfänglichkeit vorherrscht; 2) das Knaben- und Mädchenalter (pueritia), worin das Herauswirken der Kraft vorherrscht; 3) das Jünglingsalter, worin sich beides in unruhigem Schwanken gleichsetzt, um das höhere Streben der Reife zu gewinnen. Nur darf nicht außer Acht gelassen werden, daß die Natur nicht scharf abgränzt, sondern durch Uebergänge eins in das andre hinüberfließen läßt, also auch noch einige Unterperioden aufzeigt. Im körperlichen Organismus erscheint dieses alles am bestimmtesten, aber es läßt sich auch leicht im geistigen auffinden, nur muß man denken, daß die ganze Geisteskraft vom frühesten an hervordringt. — Die Beendigung der Jugend ist die Reife.

Anm. 1. Der Mensch ist das Geschöpf der Erde, welches allein im eigentlichen Sinne eine Jugend hat; sie nimmt im gesunden Menschenleben den 3ten Theil desselben ein. Das Thier hat eine

zu schnelle Entwicklung, als daß man sie Jugend nennen könnte, und die Pflanze hat fast nur Jugend. Der Verlauf der Lebensperioden läßt sich mit dem Umlauf der Erde um die Sonne vergleichen, und steht mit den Gesetzen des Weltalls in einem noch unerforschten Verhältniß; nur hat man die Lebensdauer von 70 — 71 Jahren als einen Lebenstag im großen Sternenjahr (= 496¾ Erdenjahren) erkannt (Schubert a. a. O. S. 103.). Die alten Aegypter nahmen 7 Perioden an, Solon 10 Klimakterien, die Deutschen im Mittelalter 5 Weilen, u. s. w. (ausführlich zu finden in des Verf. Erziehungsgesch. I. S. 338. u. an m. a. O. und Erziehungsl. S. 568 u. a. m. O.).

Anm. 2. Die Jugend durchlauft alle Stufen von der niedersten organischen bis zur höchsten der Lebensthätigkeit, des Vernunftwesens auf der Erde, in einer stetigen Entwicklung, und es erscheinen hierin auch die Phasen der Naturart eines jeden Menschen. Das neugeborne Kind liegt noch ganz in sich gekehrt, fast schlafend, und so herrscht noch eine Zeitlang die Empfänglichkeit vor, zuerst in der inneren Stille, dann leicht und obenhin bewegt, bis in der Fülle des Knabenalters die Gegenwirkung mehr nach außen hervorstrebt, und in die Erscheinuug des aufgeweckten Naturells überschlägt, welches dann in der Lebhaftigkeit mit dem Jünglingsalter mehr den festen Widerstand entwickelt. Im Ganzen aber zieht sich durch die Jugend hindurch, als Hauptton, die Empfänglichkeit mit lebhafter Aufregung. Erst mit der Reife beginnt der Ernst und die Festigkeit der Natur, und mit dem Alter die Ruhe mit der Sehnsucht über den Wechsel der Dinge hinauf. Dieser Entwicklungsgang ist indessen nicht als ein Wechsel der Naturarten anzusehen, vielmehr bleibt das ursprüngliche Naturell in diesem Wechsel erkennbar, so daß in diesem Gemeinsamen der Jugend jedes der vier Naturelle seinen verschiedenen Grundzug behält, gleichwie auch die beiden Geschlechter und die unendlich vielen körperlichen Gestaltungen in der Jugendperiode ihr Eigenes nicht verlieren. Auch ist das Naturell, das in einzelnen Lebensmomenten nicht so leicht erkannt wird, im ganzen Verlauf der Jugend mit vieler Sicherheit aufzufinden; in dem Alter der Reife ist es kaum noch zu verkennen, nur entscheidet

sich mit demselben zugleich der Charakter. — Ist nicht auch in der Entwicklung der Jugend, im Empfangen und Gegenwirken ein Umschlagen der Pole bemerkbar?

§. 25.

Von der Geburt an wird alsbald die Naturanlage weiter bestimmt, und das Freithätige des Kindes fließt ein; es ist fortwährend ein Werden, und zwar aus dem Gewordenen. So verschmilzt die Naturart mit der Gemüthsart, welche sich dann weiter zum Charakter befestigt (§. 14.). Dieses zusammen gibt dem Menschen seine Individualität, welche sich auch in dem Entwicklungsgange der Jugend darlegt, so daß in jedem Einzelnen das allgemeine Gesetz desselben verschieden gestaltet, in den Perioden, und in den Graden der Geschwindigkeit oder Langsamkeit. In den beiden Geschlechtern ist die Verschiedenheit groß und allbekannt. Die Jugend des männlichen nimmt ein Drittheil des Menschenlebens ein (25 Jahre), während der weiblichen etwa nur ein Viertheil der Lebenszeit (18 J.) gestattet ist; bei jenem erfolgt also die Entwicklung langsamer, und kann desto mehr einsammeln und ausbilden.

Anm. 1. Das geistige Wesen des Menschen erscheint vermittelst der Seele im Leibe, druckt also seine Individualität in dieser seiner äußeren Persönlichkeit ab; seine Anlagen wohl zunächst im Kopfbau, seine Gemüthsart vornehmlich in der Gesichtsbildung, seinen ganzen Charakter in der Gestalt. Hierauf ließe sich eine Semiotik gründen, wie man von Alters her, von Aristoteles bis Lavater, die Physiognomik für das Gewordene, und seit Gall an dem Schädel die Phrenologie für die Anlagen aufgestellt hat. Viel unsicherer bleibt aber diese Zeichenlehre gegen jene der Naturelle, obgleich in Verbindung mit derselben wohl ein Gewinn für die Erziehung zu erwarten wäre. Denn diese bedarf der genauesten Kenntniß von den Anlagen, der Naturart, dem Entwicklungsgange, kurz von dem ganzen inneren

Wesen des Zöglings. — Schon in dem Thiere zeigt sich, wie von weitem, ein Analogon des Naturells, Charakters, und der individuellen Physiognomie.

Anm. 2. Wie alles in der Natur zu seinem Bestehen und seiner Entwicklung eines Andern bedarf, so auch der Mensch, und zwar andrer Menschen, soll er sich anders zu einem Vernunftwesen entwickeln. Denn Freiheit und Natur sollen im Einklange das Werden hervorbringen, damit es zu seinem hohen Ziele aufstrebe, zu den ewigen Ideen der Wahrheit, Schönheit, Güte, im Ganzen zur Gottähnlichkeit. Darum bedarf der Mensch der Erziehung (Einl. §. 2. 10.), und darum ist sie Bildung.

§. 26.

Die Erziehung wirkt bildend in die Entwicklung ein, denn bilden heißt nach einer Idee darstellen. Eine Kraft bildet man, wenn man ihre Wirksamkeit dahin leitet, daß diese Idee in ihr hervorwächst. Die Natur bildet, indem sie das Naturwesen aus sich selbst entwickelt: die Freiheit bildet, indem sie in die Entwicklung desselben so einwirkt, daß diese auf bestimmte Weise vor sich geht. Entwicklung und Bildung beziehen sich in jedem Puncte fortwährend auf einander. Die Bildung behandelt zunächst Einzelnes, in dem sie aber alles Einzelne für das Ganze der Entwicklung umfaßt, um in dem erwachsenden Menschen sein Ideal ins Leben zu rufen. Nur so ist sie wahre Erziehung. Sie fängt mit dem Werden des Menschen an, und beweiset ihre Vollendung, wenn der Gebildete durch allseitige Entwicklung seiner Kraft sein Urbild selbst gefunden hat.

Anm. Bildung und Erziehung sind auf die Entwicklung angewandt gleichbedeutend. Indessen gebraucht man das erstere Wort vorzugsweise von der Gestaltung, also den Kenntnissen, Geschicklichkeiten rc., welche der junge Mensch erhält, mithin von dem Unterricht: obiges letztere Wort aber von der Einwirkung überhaupt, wodurch man auf die sich entwickelnde Kraft so einfließt,

daß man sie gleichsam in die Höhe zieht. — Magezoge (von Mage der Sohn des Hauses) hieß im Altdeutschen, später im Plattdeutschen Tuchteler (hochdeutsch: Zuchtler) der Erzieher, wie ihn unsre jetzige Sprache samt dem Zögling besser nennt.

§. 27.

Der Erzieher muß selbst auf einer hohen Stufe der Bildung stehen, damit er den Zögling bilden könne. Er bedarf hierzu nicht bloß der Kenntnisse, sondern eines gewissen Talents und einer gewissen Weihe, und in allem diesem der Uebung. Die Kenntniß, die er zunächst bedarf, ist die, welche ihm die Pädagogik in ihren verschiedenen Zweigen ertheilt. Der Hauptzweig ist die Lehre der Erziehung an sich. Sie begreift in sich (nach §. 26.)

1) Die Lehre von der Entwicklung der Jugend
   a) im Allgemeinen, b) im Besondern; c) von den Zeichen.

2) Die Lehre von der Bildung
   a) im Allgemeinen; b) im Besondern; c) pädagogische Heilkunde.

Erste Abtheilung.

Entwicklung der Jugend.

Erster Abschnitt.

Das Allgemeine.

§. 28.

Die Entstehung des Menschen liegt im tiefsten Dunkel. Unerklärbar bleibt es, wie das Daseyn eines Geistes, eines Organismus, und der Verbindung von beidem beginnt. Eine göttliche Idee wird Mensch. Wie aus dem Ewigen das Zeitliche hervortritt, bleibt uns ein Räthsel; so wie wir auch nicht begreifen, wie das Ewige in dem Zeitlichen fortlebt, in dem Vernunftwesen auf der Erde, das Pfand seiner Unsterblichkeit. Genug, der Mensch wird von Gott geschaffen, und dieses ist ein unmittelbares Hereinwirken in die Zeit. In demselben Moment beginnt das Leben eines Geistes in einem irdischen Leibe, um sich nach den Gesetzen der Natur zu entwickeln.

Anm. Die Anthropologie hat zwei Wege die Entstehung des Menschen zu begründen, einen von unten und einen von oben ausgehend. Wir überlassen den ersten dem Naturdienste, und erwählen den letzteren, als den richtigen, weil es der ist, den uns das Licht von oben selbst offenbart hat. Der Mensch kommt von Gott, und das nicht bloß wie jedes Geschöpf, sondern als gei-

stiges Wesen in einem noch höheren Sinne. (Vgl. §. 6 u. 15.) Hiermit wird zugleich die Erziehung als ein Gottesdienst erkannt, und in der Idee, welche in dem Kinde Mensch geworden, als das Ziel seiner Bildung (§. 26) aufgestellt.

§. 29.

Die Entstehung des Menschen beginnt in der Zeit, abhängig in der Reihe der Naturwesen von den vorhergehenden Ursachen, zunächst durch die Erzeugung von den Eltern. Aus dem Wesen des Vaters und der Mutter geht also nicht nur das Allgemeine der Menschheit in das Erzeugte über, sondern auch viel Besonderes, durch die sogenannte Kreuzung bestimmt. Die Anlagen in Leib, Seele und Geist, Gestaltung und Naturell, finden in den Eltern ihre nächste Ursache, aber nicht bloß in ihnen, auch nicht blos in dem Momente der Erzeugung, so viel auch von diesem abhängen mag. Ueberhaupt geben die Beobachtungen darüber noch wenig Sicheres, und wir stehen da vor einem Naturgeheimniß mit heiliger Scheu. Denn die Entstehung eines Menschen ist unendlich mehr, als die der übrigen Erdorganisationen, ja als die unsers Planeten und aller Weltkörper. Denn es ist das Ebenbild Gottes, welches in dem Menschen für das Erdenleben, und nicht bloß für das, sondern für ein endloses Jenseits geschaffen wird. So wie nun unser Erdplanet unter dem Einfluß von der Sonne und dem ganzen Weltall nach jenen höheren Naturgesetzen steht, so erfahren auch alle seine Organisationen diesen Einfluß, und gehören dem großen Organismus des Ganzen an. Der Mensch insbesondere ist auch in dieser Hinsicht nicht bloß ein Sohn der Erde. Wie Sonne und Mond von seiner Entstehung an sein ganzes Werden hindurch auf ihn einwirken, legt sich mehrfach und zum Theil offenkundig dar.

Anm. 1. An Versuchen dieses Naturgeheimniß zu enthüllen hat es nie gefehlt. Die Hypothesen der Involution und Evolution, der Präformation, der Epigenesis ꝛc. lassen wir dahin gestellt seyn. (Vgl. Kant Krit. d. Urtheilskr. S. 369 fgg.); die Hypothese von Stahl, daß die Seele (der Geist) seinen Körper bilde, entspricht der Achtung des Vernunftwesens, und hat die Beistimmung mehrerer Physiologen, selbst aus der neuesten Zeit. — Die Astrologie der Chaldäer und Aegypter, wornach sie dem Menschen bei seiner Geburt den Horoskop stellten, (s. Gesch. d. Erz. I. S. 89. 154 fg.) hatte etwas Großartiges in der Idee von dem Einfluß der Constellation auf seine Natur und auf sein Schicksal; nur war sie, bei dem Mangel an Naturkenntnissen, wie sie unsere Zeit besitzt, zu tief in Aberglauben versunken. Wie die kosmischen Gesetze, nach gewissen Zahlverhältnissen erfaßt, in dem Menschen, seiner Organisation und seinem Lebensverlauf, als im wahren Mikrokosmus wundersam erscheinen, hat Schubert ausführlich gezeigt in s. Ahndungen einer allgem. Gesch. des Lebens (1822.) im 2ten Th. 2ten Bd. und weiter in s. Gesch. d. Seele a. m. O.

Anm. 2. Die Gesundheit und Gesinnung der Eltern ist zwar bei der Erzeugung für das Kind keineswegs gleichgültig, indessen besitzt man noch keine sichere Erfahrungen hierin. Gewiß ist, daß es oft sehr gesunde Kinder von ungesunden Vätern oder Müttern gibt, und gutartige von bösartigen Eltern; so auch umgekehrt. Es gibt wohl forterbende Fehler der Gesundheit, aber es läßt sich nichts Bestimmtes darüber behaupten, noch weniger über die der sittlichen Art. Von der gegenseitigen wahren, innigen Liebe edler und gesunder Eltern ist am ersten eine glückliche Natur des Kindes zu erwarten. — Die bestimmteren Angaben, Erfahrungen und Meinungen über alles dieses enthält m. Erziehungsl. S. 78 — 95.

§. 30.

Das Erzeugte ist im Anfang noch ganz zum Organismus der Mutter gehörig, und durchgeht als Embryo die Stufen der Organisationen, von der untersten, und von dem Unendlich-

kleinen an. Die Siebenzahl wird von Anfang in seiner Entwicklung bemerkt, und deutet auf den Einfluß des Mondes; der Embryo bildet sich in zehn Mondsmonaten (jeder beinahe 4mal 7 Tagen, oder in 40 Wochen, jedoch einige Tage mehr oder weniger) zum reifen Kinde. Schon in den ersten 14 Tagen seines Beginnens läßt sich der lebende Keim bemerken, nach dem ersten Monat wird die Gestaltung zum Menschen deutlicher; sie formt sich bestimmter, und befestigt sich durch die Knochenlagen den 2ten nnd 3ten Mondsmonat hindurch, in dem 4ten und 5ten arbeiten sich die Organe noch mehr aus, besonders auch das Hirn, und zu Ende der ersten Hälfte seines Lebens in der Mutter hat es schon sogar seine bestimmte Physiognomie und willkührlichen Bewegungen, und verdient also von jetzt an als Kind betrachtet zu werden. Vorher ist nur nicht das so bestimmt gestaltet, was von seinem Beginnen an innerlich in ihm vorgebildet war, nicht eine Pflanze noch ein Thier, sondern ein werdender Mensch. Von dem 6ten Mondsmonat an äußert das Kind willkührliche Bewegung; die Empfindung bleibt noch unbestimmt und in seinen inneren und äußeren Theilen schlafend, und so erwächst es und reift es heran, um zu einem von der Mutter getrennten eigenen Daseyn geboren zu werden. Wohl mag sich ein Trieb in dem reifen Kinde, eine Art Sehnsucht, mit jenem Naturtriebe der Mutter, den Wehen, vereinigen, und so wird das Kind an das Licht der Welt geboren. Es tritt nun unter den bestimmteren Einfluß der Sonne und somit des Wechsels von Tag und Nacht. Es ist in seinem Geschlecht, seinen Anlagen, seinem Naturell, ein bestimmtes Einzelwesen, grade d i e s e s Kind.

Anm. 1. Auch hier zeigt sich, wie die Kraft aus einem ungeschiedenen Zustand heraustritt, und in dem Einzelnen und Endlichen zum Höheren und Ganzen hinstrebt. Das Geschlecht,

ob Knabe oder Mädchen, ist wohl sogleich im Beginnen entschieden. Das ursprüngliche Schöpfungswort, welches das erste Elternpaar ins Leben rief, ruft fortwährend beide Geschlechter, (nach Hufeland) vermuthlich in gleicher Zahl zum Geborenwerden, so daß immer zugleich ein Knabe und ein Mädchen zur Welt kommt, wenn gleich nach Völkern, Gegenden, Zeiten verschieden, doch im Ganzen des Menschengeschlechts sich ausgleichend. Bei uns verhält sich bei den Geburten die Zahl der Knaben zu den Mädchen wie 21 zu 20, welches sich aber bei der größern Sterblichkeit der erstern bald aufhebt. Man rechnet auf die dermalige Bevölkerung des ganzen Erdballs, daß in jeder Secunde ein Mensch geboren werde.

Anm. 2. Der Urstamm des Menschen erhält sich; bei allen den unzähligen nationalen und individuellen Verschiedenheiten, bleibt eine gewisse Gleichheit, die auf die Stammeltern zurückdeutet, dem analog, wie die Geschwister auf Vater und Mutter. Diese weise Einrichtung erscheint uns zunächst darin, daß die Kinder gewöhnlich auf die Großeltern zurückschlagen, und doch jedes etwas Neues in seiner Form hat. (Erziehungsl. S. 74 fgg. vgl. Kants Anthropol. S. 313.)

Anm. 3. Der Einfluß der Mutter auf das Kind, das sie unter ihrem Herzen trägt, kann nicht geläugnet werden. Inwieferne er auch von Seiten ihres geistigen Lebens stattfindet, darüber sind die Meinungen getheilt; so auch über das sogenannte Versehen in der Schwangerschaft. (s. Erziehungsl. S. 98.) Wird der Embryo auf einer Stufe festgehalten, so entsteht eine Misgeburt.

§. 31.

Die Größe und das Gewicht des neugebornen Kindes ist zwar verschieden, doch läßt sich im Durchschnitt annehmen, daß es die Länge von etwa 18″ Paris. hat, gerade das Drittheil der Größe, die es als ausgewachsener Mensch haben würde; das Gewicht variirt beträchtlicher, von 5 — 10 Pf. Cölln. bei den

Europäern. In den ersten Wochen nach seiner Entstehung wuchs es verhältnißmäßig am stärksten, dann nahm der Wachsthum, doch nicht gleichmäßig, ab, im Ganzen aber war er viel stärker vor der Geburt als nachher. Noch ist verhältnißmäßig der Kopf größer und das Hirn schwerer, aber das Angesicht kleiner, als bei den Erwachsenen. Manche Theile des Körpers haben noch nicht ihre Beschaffenheit, wie in den Erwachsenen, besonders viele Knochen; die Schädelknochen stehen noch hin und wieder von einander ab, und besonders an den Fontanellen.

Anm. Es fehlt noch an Beobachtungen über die Größe und das Gewicht des neugebornen Kindes bei den verschiedenen Nationen, wobei auch die Verschiedenheit der Lebensweise zu berücksichtigen wäre. In Moskau z. B. will man das Gewicht auf 18—20 Pf. Russ. bemerkt haben, und so auch verhältnißmäßige Länge und Stärke. Sehr genaue Angaben finden wir bei Friedländer, über die körp. Erzhg. des Menschen (aus dem Französ. übersetzt 1819) wornach das Gewicht in seinem Minimum nur 1 Pf. und sein Maximum 10½ Pf., und die Länge zwischen 8″ bis 24″ schwankt.

§. 32.

In dem Momente der Geburt beginnt ein neuerregtes Leben in dem Kinde. Die neuen äußern Reize, welche dieses erregen, sind die Luft, das Licht, und die umgebende Atmosphäre. Was hierdurch erregt wird, und wodurch das Kind sein Daseyn reagirend behauptet, ist das Athmen, Sehen, Schreien, welches meistens beinahe in Einem Augenblicke zugleich erscheint. Das Athmen ist das Erste seines thierisch-organischen Lebens auf Erden, das Sehen in der Regel das Erste seiner Empfindung, das Schreien in der Regel das Erste seiner Freithätigkeit. Die Kraft, womit jedes, und in dieser dreifachen Wirksamkeit das Ganze begonnen wird, könnte wohl bei sorgfältigen Beobachtun-

gen Zeichen angeben, und nicht bloß von der Lebenskraft, sondern auch von dem Geistigen in der Menschenkraft, welches sich in diesem seinem Aufkeimen ankündigt. Der ganze Organismus des Kindes erhält durch seine Geburt eine große Veränderung, ob sie gleich im Mutterleibe vorbereitet und gewissermaßen vorgebildet worden. Jetzt wird der Blutumlauf verändert, der Wechsel von Wachen und Schlafen tritt ein, das Kind bewegt sich frei, die Ernährung wird eine andere, die Lungen nehmen die Luft zu einem neuen chemisch-organischen Prozeß auf, und es entwickeln sich von dem an die mancherlei Erscheinungen der menschlichen Lebensthätigkeit.

Anm. Heinroth (Anthropol. S. 46) nimmt als das Erste im erwachenden Seelenleben das Gefühl an, welches im Augenblick der Geburt in dem Kinde entstehe, und zwar als Schmerz, erregt durch den Hautreiz, den die Luft bewirkt, und dem die Bewegung entgegen wirke, als Erhaltungstrieb, und das erste Zeichen des Seelenlebens sey das Schreien; der Mittelpunkt in diesem Dreifachen bleibe aber das Gefühl. — Ueber die verschiedene Erklärung des ersten Schrei's des Neugebornen — und nur das Menschenkind, kein Thierjunges, schreit bei der Geburt, — s. Erziehungsl. S. 130. Indessen bedenke man, daß in dem ersten Schrei die Stimmthätigkeit erwacht, und hierin die Sprache und die Aeußerung aller Gefühle, der Freude wie des Schmerzes, als im Keim verschlossen liegt. Oder klagt die Psyche über ihr Erwachen? der Geist über seinen Eintritt in das Erdenleben?

§. 33.

Die Entwicklung des Kindes geht im Anfange sehr geschwind, und läßt immer mehr nach; der Kopf wächst nach Verhältniß am wenigsten; die Arme werden früher frei zu mannichfaltigen Bewegungen als die Füße; zur Nahrung hat ihm die Natur die Muttermilch bestimmt, und es übt schon am

ersten Lebenstage instinctartig das Saugen an der Brust. Hierdurch ist es immer noch physisch und innerlich mit der Mutter verbunden als Säugling. Es schläft um so mehr, je jünger es ist. Das Hautorgan ist in der Ausdünstung und Einsaugung thätig. Das Drüsensystem ist verhältnißmäßig wirksamer. Die Knochen werden mit der Zeit fester, die äußern Theile voller, die Muskeln beweglicher und stärker, die Hautfarbe wird frischer. Die innern Organe erleiden noch immer einige Veränderung, z. B. die Lungen dehnen sich verhältnißmäßig mehr aus, die Brustdrüse schwindet, überhaupt nehmen die Drüsen ab, und gewöhnlich fangen die Adern, welche nach der rechten Seite hin das Blut führen, sich an zu vergrößern, so wie auch der rechte Lungenflügel. Das Hirn entfaltet mehrere Organe, die Nerven wrrden wirksamer, sowohl in der Empfindungs- als in der Spannkraft, die Sinne kommen nach und nach in ihre bestimmtere Thätigkeit. Die Zähne brechen hervor, zuerst die wechselnden Milchzähne, dann die bleibenden 32 bis 36 an der Zahl. Der Leib erwächst zu seiner bestimmten Größe entfaltet seine Organe zur vollen Thätigkeit, und hiermit wird er selbst das vollkommene Organ des Geistes für sein irdisches Leben. Dieser Geist entwickelt sich mit dem leiblichen Wachsthum in der Empfindung und Bewegung, in den Sinnen, dem Verstand, dem Gedächtniß, der Einbildungskraft, in der Aufmerksamkeit und in der Willenskraft, zum Selbstbewußtseyn, und hierin zum höheren Leben der Vernunft.

Anm. Eine anatomische Aufzählung aller Theile des menschlichen Körpers, und eine physiologische Darstellung der Systeme, in welchem seine organische Gesammtthätigkeit lebt, gehört nicht hierher, nur ist dieses Studium dem Pädagogen zu empfehlen, und die Fortschritte in der Physiologie, wozu auch die

in der vergleichenden Anatomie gehören, durch Haller, Sömmerring, Gall, Danz (das Kind betr.), Rudolphi, Tiedemann u. A. sind auch für die Erziehung sehr wichtig. Wir geben hier nur einige Winke. Man zählt in der Regel 253 Knochen in dem menschlichen Körper, die bei dem Manne 9—12 Pf. bei dem Weibe 6—9 Pf. zusammen wiegen, und die man in die stützenden und schützenden eintheilen kann. Ihr Verhältniß zu dem Nerven- und Muskelsystem, zu der Empfindung und Bewegung, und zu der ganzen Lebensthätigkeit ist bemerkenswerth; auch dient das Knochengebäude zum Festhalten der Gestalt, welche sich schon in demselben als eine aufrechte, von allen Thieren verschiedene, ankündigt, und in seinen Verhältnissen die Schönheit derselben begründet, so daß der Mensch das Haupt erhebt, und daß seine Stirne als der Gedankentempel erscheint. Wie in den Knochen das Leben erstarrt, so nimmt auch mit dem Alter die Verknöcherung zu. Das Drüsensystem ist besonders in der Kindheit wichtig u. s. w. So viele Verschiedenheiten auch in allem diesem in den Völkerstämmen z. B. in der Schädelbildung, bis auf die Familien und Individuen herab vorkommen, sc bleibt doch der Grundtypus festgehalten, nach welchem sich die reinen Verhältnisse ergeben, die mit dem Makrokosmischen zusammenstimmen, wie denn die Zahlen 3 und 7 auch in dem menschlichen vorkommen, und (nach den tiefen Bemerkungen von Schubert) wundersam auf die höhere Stellung des Menschen zum Weltall hindeuten. Selbst das Irrationale in allen diesen Verhältnissen (wie im Zirkel) weiset auf etwas Tieferes hin, worin sich die gebrochenen Zahlen ausgleichen.

§. 34.

Der ganze Verlauf des menschlichen Lebens zeigt Verhältnisse, in welchen die allgemeinen kosmischen auf die, einem zur Entwicklung des geistigen Lebens bestimmten, Organismus angemessene Weise widerscheinen. Die Jugendzeit geht in die Zeit der Vollkraft über, welche dann in das Greisenalter hin abnimmt; und so verzehrt sich die Lebensthätigkeit des Leibes

und erlischt im Tode, in welchem Moment aber der Strahl des höheren Lebens hereinbricht und den Geist in dieses hinaufruft. Das neugeborne Kind tritt in das Erdenleben ein, und beginnt sogleich seinen Kampf mit der Welt, um seine Selbstständigkeit zu erringen; es befindet sich in einem gereizten Zustand der Empfindung, Bewegung und Entwicklung seiner Kraft, welcher die ganze Jugend hindurch fortdauert, jedoch abnehmend, und so zu der gefühlten Freiheit uud Selbstkraft übergeht. Fortwährend entwickelt sich, diesem entsprechend, der Geist. So wie das Knochengebäude fester, die Muskelkraft stärker, der Blutumlauf langsamer, das Ernährungsgeschäft der Reife angemessen, die Nerventhätigkeit lebenvoller, das Hirn ausgebildeter wird, so tritt der ganze Organismus in seine bestimmten Verhältnisse ein, nach welchen frühere Thätigkeiten desselben schwinden, dagegen neue erscheinen, die Jugend gewinnt ein gesetztes Wesen, und der Geist gelangt zu seiner Freiheit in der Beherrschnng seines Organs und in seinem inneren Leben.

Anm. 1. Das erste Einathmen hat durch den Verlauf des Lebens hindurch das letzte Ausathmen zur Folge, das Aufleben führt zum Hinsterben. Die Pflanze bildet das ab, Erwachsen, Blühen, Welken, und auch in ihren Veränderungen, z. B. Abwerfen und Erneuern der Blätter; — denn auch im menschlichen Organismus ist ein beständiges Ausscheiden und Absterben, Erzeugt- und Erneuertwerden. Das Leben geht im Niederen unter, um das Höhere zu gewinnen. — Während unserer Lebenszeit auf der Erde steht die Lebensthätigkeit unter dem Einfluß des Tellurismus, der Sonne, des Mondes und überhaupt unter den kosmischen Gesetzen, wie sich dieses auch sowohl im gesunden als im krankhaften Zustande zeigt. Auch ist wohl bemerkbar die Einwirkung der Tageszeit, Jahrszeit, Witterung, ganz besonders auf die Kinder, und das in manchen Perioden ihrer Entwicklung stärker.

Anm. 2. Die Herzensthätigkeit mit den Blutumläufen zeigt auf die Verschiedenheiten in der organischen Lebensthätigkeit hin. Im Alter der Vollkraft hat bei dem Menschen das Blut gewöhnlich 1/7 von dem ganzen Gewicht des Körpers, und macht den großen und kleinen Kreislauf 18mal in einer Stunde, also 432mal des Tages (in 24 St.), während das Herz 70mal in einer Minute pulsirt. Nur so ungefähr können wir das im Durchschnitt als das Mittel annehmen, denn es findet sich hierin viel Variiren, und ohnehin sind alle diese Zahlenverhältnisse wenigstens in kleineren Brüchen irrational. Folgende Angaben von Physiologen liegen uns vor: Bei einem gesunden Menschen im mittleren Alter fand Blutumläufe in einer Stunde Haller 23 7/16 (also 562 1/2 in einem Tage); Autenrieth 18 (also 432 in einem T.); das Mittel zwischen beiden bei Schubert 497 1/4 in einem Tage kommt beinahe gleich der Zahl der Erdentage, die ein Tag des Fixsternjahrs enthält. Rudolphi, dem auch Tiedemann beistimmt, zählt Pulsschläge in einer Minute bei dem neugebornen Kinde 140: bei dem 1jährigen 120: bei dem 2—3jährigen 100; bei dem Jüngling 90 (bis 85): bei dem Manne 70: bei dem Greise 60. Dieses Verhältniß in einfacheren Zahlen wäre = 14: 12: 10: 9: 7: 6: welches wir wegen der Verschiedenheit in den Angaben, doch als ziemlich annähernd annehmen können. Ferner hat Rudolphi beobachtet bei einem 8jährigen Knaben im Wachen 100, im Schlafe 89, bei einem 11jährigen im Wch. 90, im Schl. 80, und bei einem 14jährigen im Wch. 82, im Schl. 62 Pulsschläge; bei dem Weibe gewöhnlich mehrere wie bei dem Manne (bei der Jungfr. 120—110, bei der Frau 100—90) wie auch bei kleineren Menschen mehrere als bei größeren. Er zählte an einem Manne in einer Minute bei 64—65 Pulsschlägen 14—14 1/2 Athemzüge, bei einem anderen bei 72 Pulsschlägen, 18 Athemzüge, und an noch einem anderen 19. Nehmen wir das zweite als das Mittlere an, so ist das auch die Annahme von Schubert; im Durchschnitt auf 4 Pulsschläge eine Athmung, und auf den Tag 25,920, also auf die Lebenszeit von 70 Jahren die Quadratzahl von 25,920, welche mit 4 multiplicirt die Zahl der Herzenspulsirungen in

Milliarden angiebt. Eine Arithmetik für den Entwicklungsgang, eine Art Physiometrie, könnte für die Pädagogik etwas Aehnliches werden, wie die Stöcheometrie für die Chemie ist, besonders wenn sie die Verschiedenheiten auffaßt 1. in den beiden Geschlechtern, 2. — Nationen, 3. — Naturellen, 4. — Individuen, 5. — nach den Zonen, 6. — Jahres- und Tageszeiten, auch wohl nach der Temperatur der Luft u. s. w. So z. B. geht der Puls geschwinder bei dem weiblichen Geschlecht, in den kälteren Zonen, zur Abendzeit.

§. 35.

Der Verlauf der Jugend als der Entwickelungszeit hat gewisse Wendepunkte, aus welchen drei Hauptperioden erscheinen: Die Kindheit, das Knaben- und Mädchenalter, das Jünglingsalter. Die Kindheit, infantia, begreift die drei ersten Lebensjahre und vollendet sich in ihrem Wendepunct, wo mit der freigewordenen aufrechten Gestalt das Selbstbewußtseyn völlig entwickelt ist. Das **Knaben- und Mädchenalter**, pueritia, geht vom beendigten 3ten bis zum anfangenden 15ten Lebensjahre, wo die hervortretende Puberität den Wendepunct zum **Jünglingsalter**, adolescentia, gibt, in welchem sich diese mit der Reife des Organismus zur Fülle des leiblichen und geistigen Lebens entwickelt, und welches bei dem Manne mit dem 25ten, bei dem Weibe mit dem 18ten Lebensjahre beendigt ist. Aber auch die Zwischenperioden sind bemerkbar, wovon aber nur die erste im 7ten Lebensjahre mit bedeutenden Veränderungen eintritt, die andern sich in unbestimmteren Uebergängen zeigen. Sonach finden sich die Jahrsiebende in der ersten Jugend, als die wichtigeren Klimakterien. Verschiedenheiten finden ebenfalls in dem Verlaufe der Jugend statt, der namentlich bei dem weiblichen Geschlecht, welches eine kürzere Jugend hat als das männliche Geschlecht, indem er um den 4ten Theil früher beendigt

ist, sich auch vom frühern an mehr beschleunigt. Auch ist zu bemerken, daß die Entwicklung um so schneller geht, je jünger das Kind ist, die Beschleunigung also abnimmt. Ueberhaupt aber verweben sich so viele Einwirkungen, insbesondere durch die Cultur, in dem ganzen Verlaufe der Jugend, daß es schwierig ist, hierin die tiefer liegenden Gesetze aufzufinden.

Anm. Sowohl der gesunde Zustand als jeder krankhafte bestimmt sich je nach diesen Veränderungen in der Jugendzeit, und die Entwicklungsperioden sind (jener dreifachen der Pflanze und dem Ansetzen und Brechen ihrer Knoten verglichen) in dem leiblichen wie im geistigen Leben von großer Bedeutung. Wer Kinder rc. behandeln will, sollte sie doch kennen, dazu aber ist es nicht genug, wenn man nur so allgemeine Kenntnisse von Verlaufe der Jugend hat; es ist nicht genug, wenn man nun weiß z. B. daß in den Kinderjahren das Drüsensystem vorwaltet, und bei der weiteren Entwicklung zurückweicht, daß das Zahngeschäft eine wichtige Rolle spielt, daß es Uebergänge giebt, die man wegen der sie begleitenden Unarten die Flegeljahre zu nennen pflegt u. dgl. m. Ist es doch immer noch zu beklagen, daß die Aerzte und Erzieher selten sind, welche sich auf die Natur des Kindes und ihre Erscheinungen verstehen. — Nach den angegebenen drei Hauptperioden betrachten wir nun das Besondere in der Geschichte der Jugendentwicklung, indem wir in jeder ihren Verlauf im Leiblichen der Geistigen voranstellen. Das Leben des Leibes verläuft durch Erwachsen, Erneuertwerden und Hinsterben, indem unter jedem Pulsschlage Altes abstirbt und Neues auflebt, jede Einwirkung eine Gegenwirkung hervorruft: der Geist aber ist bestimmt in diesem Verlaufe sich zu entwickeln, und immer selber zu seinem ewigen Daseyn aufzuleben.

Zweiter Abschnitt.

Entwicklung in den einzelnen Perioden.

1. Die Kindheit. (Infantia.)

---

§. 36.

Der Wachsthum des Kindes geht in den ersten Lebenswochen am geschwindesten vor sich, und nun allmählig langsamer, in manchen Theilen mehr in manchen weniger, so daß sie ihren bestimmten Verhältnissen entgegenwachsen, daher der Kopf sich am wenigsten ausdehnt. Das neugeborne Kind von etwa 1½ Fuß Länge hat in der Mittelannahme am Ende des ersten Lebensjahres gegen 28 bis 30 Zoll und am Ende des 3ten 2½ bis 2¾ F. das ist ungefähr schon die Hälfte seiner ausgewachsenen Größe. Das Gewicht des Neugebornen von 6½ Pf. beträgt am Ende des 1ten Lebensjahres gegen 20, und des 3ten gegen 30 Pf. Bis dahin hat sich auch das Knochengebäude so befestigt, daß das 3jährige Kind in seiner aufrechten Gestalt fest dasteht und sich bewegt; es trägt sein Haupt, an welchem sich nun die Schädelknochen völlig geschlossen haben, frei und schaut sich um, und gebraucht seine unteren Gliedermaßen wie schon früher die oberen, nach Willkühr, indem zugleich das Muskelsystem stärker und beweglicher geworden ist; und so hat es laufen, stehen, gehen und springen gelernt, wie auch vielfach die Arme, Hände und Finger zu gebrauchen. Gegen Ende des 1ten Lebensjahres sind gewöhnlich die 8 Schneide- und die 4 vordersten Backenzähne ausgebrochen, welchen dann im 3ten Jahre die 4 Eck- und noch 4 Backenzähne folgen, womit es denn alle Milchzähne, 20 an der Zahl, und von den 3 Arten

hat. Hiermit steht das Ernährungssystem in Verbindung. Von der Geburt an verlangt das Kind die Muttermilch, mit dem Ende des ersten Lebensjahres hört es auf Säugling zu seyn, hat es sich allmählig schon an andere Nahrungsmittel gewöhnt, und bald deuten seine Fleischzähne auch auf animalische hin. Das Athmungs- und Blutumlaufsgeschäft steht mit dem Wachsthum ebenfalls in harmonischem Zusammenhang. Die Brustdrüse schwindet, die Brusthöhle dehnt sich aus, die Lungen werden größer und füllen sie, die Geschwindigkeit der Herzensschläge nimmt in dem oben angegebenen Verhältnisse ab, indem der Puls, der bei dem neugebornen Kinde in einer Minute 140mal schlug, bei dem 1jährigen 120mal, bei dem 3jährigen gegen 100mal (fast um ⅓ weniger als bei dem neugebornen) schlägt. Auch das Hautorgan (welches in der physischen Erziehung so viel Aufmerksamkeit verdient) gewinnt seine volle Thätigkeit. Bemerkenswerth ist besonders, daß sich das Gehirn bei dem 3jährigen Kinde in allen seinen Gewinden vollständig entfaltet hat, und aus seiner ursprünglichen Weichheit in eine mittlere Konsistenz und in größere spezifische Schwere übergegangen, dabei im Verhältniß zu den Nerven stärker geworden ist, so daß diese in der Dicke mehr zurücktreten, aber ihr System für die Empfindungskraft sowohl als für die Spannkraft ihre Stärke erhält. Ebenso ist die Bildung der Nerven für die menschliche Sinnesthätigkeit der genauesten Beachtung werth. Der Wechsel von Wachen und Schlafen geht allmählig von dem Verhältniß der 6 Stunden zu 18 St. über in das von 12 zu 12, und so daß von der Schlafzeit nur noch weniges in die Tagesstunden fällt. Auch lernt das Kind schon in dem 2ten Lebensjahre seine natürlichen Verrichtungen durch sein Bewußtseyn ordnen.

Anm. Auch in der körperlichen Entwicklung kündigt sich schon die höhere Bestimmung des Menschen an, z. B. in der Abnahme der Geschwindigkeit des Wachsthums, ohne welche das Kind mit 3 Jahren, ja schon viel früher zur menschlichen Größe erwachsen würde; es soll aber nicht so seyn, wie bei dem Thiere, da selbst die größten schon dreijährig meist ausgewachsen sind.

§. 37.

Sinnenentwicklung. Sie beginnt in dem Gesichtssinne: das Kind sieht sogleich bei der Geburt, zuerst das Licht, dann das mehr und minder Helle, die Abgränzungen, und etwa im 6ten Lebensmonate Farben und Formen, etwas später Gestalten, und so wird dieser Sinn völlig frei schon gegen Ende des 1ten Lebensjahrs; mit ihm, jedoch nicht völlig, der Gefühlsinn. Der Gehörsinn beginnt seine Thätigkeit etwa in der 2tenLebenswoche, in ähnlichem Gange; zuerst Auffassung des Schalles, dann Unterscheidung der Laute, später der Töne, immer nur etwas der Entwicklung des Sehens nachstehend, und zuletzt, in Verbindung mit der Vorstellung von Entfernung, der Nähe und Ferne des Schalles: gegen Ende des 1ten Jahres wird auch der Gehörsinn frei. Der Geschmacksinn unterscheidet vielleicht erst nach einigen Wochen das Widrige von dem Angenehmen, aber in diesem letzteren noch wenig, so daß er während der ganzen Kindheit in einem gereizten Zustande bleibt. Der Gefühlsinn unterscheidet zwar sogleich Aeußeres, aber erst mit der freien Bewegung der Gliedmaßen wird er mehr und mehr frei. Doch liefert er schwerlich in dieser Periode alle seine Begriffe. Der Geruchsinn fängt erst mit dem 3ten Jahre an zu unterscheiden, allein er bleibt in der Kindheit noch gebunden.

§. 38.

So wirkt Licht und Laut auf die oberen Sinne ein; und in diesen, so wie in den übrigen Sinnen tritt die Welt als ein Unendliches dem Kinde entgegen, als wolle sie von ihm geschaut, vernommen, empfunden werden. Dieses ihr Eindringen regt seine Kraft zur Gegenwirkung auf, es tritt ihr entgegen als wolle es sie verendlichen, und so gestaltet es selbst die Eindrücke; es sieht und hört rc. aus sich heraus, die Thätigkeit der Seele tritt als eine freie in den Sinnenorganen hervor, um die Eindrücke aufzufassen. So prägt sich das Kind die Eindrücke ein, erkennt sie wieder, in denselben das Allgemeine, und findet dieses wieder in dem Einzelnen, d. h. es denkt und behält. Dieses fängt an mit dem ersten Sehen, entwickelt sich aber mit der Sprache erst zu Begriffen, d. i. gegen das Ende des 1ten Lebensjahres. Erst von dieser Zeit an unterscheidet es äußere Gegenstände, und so wie die beiden oberen Sinne frei geworden, mit Ende des ersten Jahrs, fangen sie an ihr allgemeines Object Raum und Zeit zu bilden, d. h. die äußeren Gegenstände nach diesen Formen in ein Zusammenhängendes zusammen zu reihen, so daß das Kind mit dem Ende dieser Periode den Gesichtskreis als ein Ganzes anschaut, und Vergangenheit von der Gegenwart mit Erwartung der Zukunft deutlich unterscheidet. Der Bildungstrieb, hierdurch erweckt, strebt immer weiter hervor, und erzeugt die Lust an Vorstellungen, um sich durch neue Eindrücke zu nähren, zuerst hauptsächlich im Sehen, und bestimmt sich in seiner Freiheit zur Aufmerksamkeit. Sie fängt schon in dem ersten Sehen an, als Freithätigkeit in dem Auffassen, und sie vollendet sich mit dem Hören. Hier zeigt sie sich sogleich, als die erste und eigenthümliche Thätigkeit des Geistes, in den beiden Richtungen, heraus- und

hereinwirkend, hinachtend und einbildend, in beidem erwächst nun der Bildungstrieb. In ihr also vereinigt sich Erregbarkeit und Festigkeit, in ihr befreundet sich das Kind mit der Außenwelt den Eindruck aufnehmend, und indem es sich zugleich gegen sie behauptet den Eindruck in sich verarbeitend; in der Aufmerksamkeit gewinnt die Seele ihre geistige Entwicklung. Sie ist zuerst in den oberen Sinnen thätig, und hat sich schon im 1ten Lebensjahre begründet, aber in Beziehung auf die Anlagen hat sie in jedem Kinde bis gegen Ende des 3ten Lebensjahres ihre besondere Richtung genommen.

§. 39.

Die empfangende und die herauswirkende, bestimmter die empfindende und die bewegende Thätigkeit entwickelt sich geistig als ein Fühlen und Wollen, und so erwachsen die Gelüste, Begierden, Neigungen, welche letzteren sich schon im 3ten Lebensjahre anlegen. Je nachdem nun die Richtung mehr nach oben oder nach unten geht, gestaltet sich der Trieb als geistiger oder als thierischer; in letzterem Falle als Erhaltungstrieb, als Lust zum Essen, Schlafen, zur Bewegung, und überhaupt für das körperliche Wohlbehagen; als geistiger aber ist er der Bildungstrieb. Dieser nun geht theils nach außen, theils nach innen; dort ist es der Thätigkeitstrieb, welcher den Trieb etwas zu unternehmen, z. B. zu laufen, in sich schließt, und hierin sich als Vorgefühl der Kraft, d. i. den Muth, schon in dem Säugling, ankündigt; hier in der Richtung nach innen ist es der Triel zur Sinnen-, Verstandes- und innerlich bildenden Thätigkeit. In allem diesem wirkt der Geist herein, und zwar a) in den Sinnen; 1. zur Anschauung, Vorstellung, Wahrnehmung; 2. zur Erhebung der Eindrücke über das Sinnlich-gege-

bene, 3. zur Entwicklung der Sinnenkraft; — b) In dem Verstande; 1. zum denkenden Auffassen, 2. zum Erzeugen höherer Begriffe, 3. zur Entwicklung der Denkkraft; — c) im Gedächtniß: 1. als Einprägen, 2. als Wiedererkennen, 3. als Erinnerungskraft; — d) in dem innerlich bildenden Vermögen: 1. als Einbildungskraft, 2. als Phantasie, 3. als schöpferische Geisteskraft. Die beiden Triebe, der zur Thätigkeit und der zu Vorstellungen ꝛc. vereinigen sich in einem dritten, in dem Geselligkeitstriebe, welcher sich mehr empfangend verhält im Nachahmungstriebe, mehr mittheilend im Sprachtriebe. Die Triebe hinsichtlich der Sachen, um sie zu besitzen, und der Personen, sich geltend zu machen, geliebt, geachtet zu werden, entwickeln sich ebenfalls aus dem Geselligkeitstriebe. Aus der Vereinigung aller dieser Naturtriebe erschließen sich nun die mannichfaltigen Gefühle, Begierden und Neigungen, und sind schon im 2ten Lebensjahre, bestimmter aber im 3ten bemerkbar. Auch scheint erst da die geistige Thätigkeit als Verstand und Gedächtniß, zuletzt auch schon als Phantasie hervor. Denn war sie gleich vom frühesten an im Auffassen, Wiedererkennen, Einbilden wirksam, so geschieht das doch jetzt erst mit hellem Bewußtseyn. So ist das 3jährige Kind nunmehr auch ein verständiges geworden.

Anm. Dieses alles erscheint schon in den Gesichtsmienen und Geberden des Säuglings, die sich bis zu Ende dieser Periode vielfacher entfaltet haben, vom Lächeln an, schon in den ersten Monaten, Hinneigen, Abwehren, Gebrauch der Gliedmaßen, insbesondere der Hände, bis zum Lachen, zum Weinen mit Thränen, zum freudigen Springen, unwilligen Stampfen u. dgl. Noch bestimmter erscheint das Reinmenschliche, dessen kein Thier fähig ist, im Schreien, als dem Anfang der Stimmthätigkeit, im Lallen, als dem Spielen mit derselben, und

etwas später, schon gegen das Ende des 1ten Lebensjahrs, in den Sprachlauten, am Ende dieser Periode aber im völligen Sprechen.

§. 40.

Die innerlich bildende Geisteskraft entwickelt sich in den Gefühlen und in der Vernunftthätigkeit. Sie gibt jenen das Edle, indem sie schon den Säugling das Höhere fühlen läßt, die Liebe, wie sie an der Mutterbrust erwacht, und indem sie auch das Thierische beherrschen will, in der Schamhaftigkeit, die schon im 2ten Lebensjahre der guten Gewöhnung entgegenkommt. Die Gefühle der Lust und Unlust veredeln sich zu Freude und Schmerz, und die mit jenen Trieben verbundenen verschmelzen mit denselben zu Gesinnungen, die aber erst am Ende dieser Periode sich darzulegen anfangen. In allen Zuständen erhebt sich das Selbstgefühl, vorerst im Gegensatz gegen die Eindrücke und Gegenstände von außen, dann gegen das Wechselnde in dem Inneren der Seele, hierbei im Bewußtwerden der inneren Thätigkeit und des Bleibenden in derselben, welches als das Ich sich selbst fühlt, und nunmehr auch ausspricht. Somit ist das 3jährige Kind zum hellen Selbstbewußtseyn erwacht.

§. 41.

Die Entwicklung der Vernunft und des Geistes überhaupt ist zunächst und hauptsächlich durch die Entwicklung der Sprache bedingt. Sie erfolgt aus folgenden 4 Momenten: 1. aus dem menschlichen Organismus für die Sprachlaute; 2. aus dem Bildungstrieb im nachahmenden und erfinderischen Gebrauch derselben; 3. aus der gewandteren Stimmthätigkeit; 4. aus der Vereinigung des Lautes mit der Anschauung und des Worts

mit dem Begriff. Schon das halbjährige Kind fängt an mit den Sprachlauten zu spielen; während dem erfährt es, daß die Stimme auf die Menschen wirkt; und hiermit sucht es sich in den articulirten Lauten, die es von Andern hört, zu äußern. Da verfließen nun die Sprachausdrücke mit den Eindrücken, und werden unzertrennlich, so daß immer eins das andere ins Bewußtseyn mitbringt. Anfangs ist der articulirte Laut eine willkührliche Darlegung des Zustandes; so wie das Kind mehr und mehr unterscheidet, bezeichnet er die Vorstellung und den Begriff. Indem die Anschauung in den Begriff und dieser in das Wort ursprünglich verwachsen ist, hat die Sprache ihre Lebendigkeit erhalten, die organisch fortwächst; und indem sich das Gemüth selbst in derselben entwickelt, wird sie (nach einer bedeutungsvollen Etymologie dieses Wortes) Muttersprache.

Anm. So wie das Kind Ich sagt, bezeichnet es seinen Zustand, worin es sich so eben befindet, mit allen seinen Vorstellungen, als Einheit der innern Anschauung, sein Selbst mit dem Gefühl seiner ganzen Individualität. Auch tritt es in die Wechselwirkung mit den Menschen vermittelst seiner Sprache ein; es unterscheidet durch dieselbe die Gegenstände, die Eindrücke, und sich selbst, in seinen Beziehungen gegen Personen und Sachen. Immer ist die Entwicklung der Sprache das Abbild der Gemüthsentwicklung; ein fortgehendes Scheiden und Schaffen, ein Erwachsen des Geformten aus dem Keim. Denn der erste articulirte Laut schließt den ganzen Sprachreichthum in sich, welcher organisch aus demselben entsproßt, und sich unter dem Einfluß des Genius, den jede Sprache hat, in alle seine Zweige, Blätter und Blüthen gestaltet. In dieser reinen Entfaltung der Sprache gewinnt der Geist seine Bildung und behält das Gemüth seine Wahrheit Darum ist es für den Erzieher von großer Wichtigkeit, die Entwicklung der Sprache in dem Kinde genau zu kennen. (Der Verf. hat dieses daher speciell ausgeführt in seiner Erziehungsl. S. 214 fgg.) — Mit

der Entfaltung der Stimme führt die menschliche Natur auch zum Singen, welches doch immer etwas anders ist, als das wir am Singvogel bewundern.

§. 42.

Das Gemüth entwickelt sich in dieser nach innen und nach außen gehenden Thätigkeit. Die Eindrücke treten bestimmter in das Bewußtseyn herein, die Zustände werden lebhafter gefühlt, und mit den Gegenständen verbinden sich die angenehmen oder unangenehmen Gefühle, welche Begierde oder Abscheu erregen. Der Wille giebt den Naturtrieben die Richtung, indem er sich zuneigt oder abneigt. Die Vorstellungen tauchen aus der Tiefe mehr und mehr herauf, und reihen sich zur Erkenntniß an. Alle diese Thätigkeiten sind aber so in einander verwebt, wie die Nerven und Muskeln ꝛc. im Organismus, keine wirkt für sich ohne die andere; alles dieses ist in einander und ins Ganze vereint. Grade die ersten Eindrücke sind darum die dunkelsten, und noch in der schlummernden Knospe verhüllt, zugleich aber auch die wichtigsten für das ganze Leben, weil sich aus jenem Gewebe seine inneren Gestaltungen entspinnen. Auch der körperliche Organismus verwächst mit allem diesem bis in seine feinsten Fäden. Aus dieser Tiefe nun entwickelt sich in Leib, Seele und Geist die Individualität, die mit dem Daseyn des Kindes begonnen, nunmehr aber sich völlig entschieden hat. Denn mit dem erwachenden Selbstbewußtseyn fühlt auch das Kind sich selbst, und wie es sein Selbst fühlt, indem es sein Ich ausspricht, so ist es auch, und dieser Grundton geht durch seine ganze Lebensentwicklung hindurch; das Kind bleibt dieses Selbst und kein anderes, es müßte denn ein Wunder der Umschaffung geschehen. Da wir nun mit dem Worte Gemüth die

innerste Tiefe und Einheit im geistigen Leben bezeichnen, so sagen wir mit Recht: **Das dreijährige Kind hat sein Gemüth.**

§. 43.

Die Anlagen treiben in diesem inneren und äußeren Wachsthum hervor, ziehen aber in jedem Moment zugleich Nahrung von außen. Das Naturell entscheidet sich in dieser Periode wenigstens so weit bemerkbar, daß man sieht, ob sich ein aufgewecktes oder ein stilles ankündigt, aber auch hierin geht von Anfang das Angeborne zum Gewordenen über, und die Naturart gestaltet sich allmählig zur Gemüthsart. Der Entwicklungsgang sowohl der einzelnen Anlagen als der ganzen Menschenkraft bestimmt sich durch die zwei Factoren, durch den inneren Trieb und den äußeren Einfluß; hierdurch erzeugt sich die Bildungsfähigkeit. Die beiden Geschlechter unterscheiden sich wie im Aeußeren so im Inneren bestimmt mit dem 3ten Lebensjahre.

Anm. Der Knabe greift nach dem Stock, das Mädchen nimmt die Puppe; aber mit diesen äußeren Beobachtungen darf sich der Pädagoge überhaupt nicht begnügen, sondern er muß die Natur des Kindes in ihrem Ursprünglichen so tief wie möglich erforschen, denn sonst kennt er nicht das Kind, und kann sich also auch auf seine Entwicklung nicht gehörig verstehen. Schwierig bleibt jedoch diese Erforschung, und besonders die Unterscheidung des Gewordenen von dem Ursprünglichen. Bringt das Kind etwas Krankhaftes in seiner Natur mit auf die Welt, sey es am Leibe oder am Geiste, so muß auch dieses in Anschlag gebracht, aber auf das Gesunde seines Grundtypus (§. 7), hindurch geschaut werden.

§. 44.

Die Vernunft entwickelt sich bis zu Ende dieser Periode im Verstand und Willen des Kindes, und läßt die Freiheit

nicht bloß in der willkührlichen Bewegung sondern auch in der Selbstbestimmung des Innern erwachsen; so erzeugt sie die Gesinnungen, die sich als Gemüthsart weiterhin zur Bildung des Charakters anlegen. Hiermit dringt denn Gutes und Böses hervor, welches zwar vielleicht erst das 3jährige Kind mit Bewußtseyn bestimmt unterscheidet, das aber von seinem Aufleben an schon in ihm vorhanden ist. Das Gute, d. i. das Göttliche der Liebe, kündigt sich von Anfang in dem Kinde an, in seinem Lächeln (eine wahre Engelserscheinung), in seinem freundlichen Hinwenden zur Mutter, überhaupt in seinem Zuge zu den Eltern und Wärtern; welcher Zug der Liebe wie er von oben kommt auch nach oben geht, durch die Mutter und den Vater zu Gott. Dieses ist der kindliche Glaube. In ihm erscheint zuerst das Streben des Bildungstriebes nach dem Höheren; er kündigt sich schon in dem Säugling an, und ist als frommer Sinn schon in dem 3jährigen Kinde entschieden. Er ist die Knospe der Religion und hierin der wahren Sittlichkeit. Da nun das Gute in dem Menschen von Anfang an in den Kampf mit dem Bösen tritt, so bringt es in der Kraft das innere Gleichgewicht her, um den Trieb zur Bildung aufwärts frei zu machen, das ist die menschliche Tugend. (§. 9. 10) Sie erscheint zuerst in der Aufmerksamkeit (§. 13), welche denn durch die Liebe zur Freundlichkeit und Folgsamkeit wird, und nach und nach, doch erst in der folgenden Periode die einzelnen Tugenden gleich Blüthen hervorbringt. So ist es bei dem gutartigen Kinde. Das bösartige Wesen steht diesem gegenüber, und erzeugt die Unarten, die schon in der frühesten Zeit in dem Eigensinn, auch wohl im boshaften Schreien, überhaupt in der selbstsüchtigen Richtung sich ankündigen, aber erst später in ihre Vielfachheit auseinander gehen.

Anm. Auch hier eröffnet sich ein weites Feld zu Entdeckungen für den Erforscher der Kindesnatur, um die Fragen zu beantworten, die sich doch dem Vater und der Mutter aufdringen: wie weit kann der Säugling noch ein unschuldiges Kind heißen? wie zeigt sich in ihm die erste bösartige Regung? und was geht dieser vorher? wodurch wird sie erregt? wie werden die gutartigen Regungen hervorgerufen, genährt, gestärkt? wie bestimmen sie sich zu den gutartigen Gefühlen, Schamhaftigkeit, Muth, Vorsicht u. s. w.? und zu den Gesinnungen und Tugenden? wie gehen jene Triebe, der zur Wirksamkeit und der zum inneren Seyn (§. 9), beide noch im Spieltriebe vereinigt, jener zum Fleiß dieser zum Frohsinn über? wie wirkt das Edle (die Tugend) im Bildungstriebe auf den Entwicklungsgang und die Bildungsthätigkeit schon in diesen ersten Lebensjahren u. dgl.

§. 45.

So zeigen sich die ersten drei Lebensjahre als die erste Jugendperiode, welche indessen einen Wendepunct hat gegen das Ende des ersten Lebensjahres. Denn bis dahin ist das Kind Säugling, und der Natur nach dem Organismus der Mutter noch äußerlich angehörig. Mit der Entwöhnung beginnt der zweite Abschnitt, und er hat schon mit dem Anfang der Sprache und mit Ausbruch der ersten Zähne begonnen; er vollendet sich mit dem Zahngeschäfte, welches nach dem 3ten Lebensjahr in der Regel einige Jahre ruht. Mittlerweile gewinnt das Kind am Leibe und in Geist und Gemüth die erste Stufe seiner Selbstständigkeit. Das 3jährige Kind steht nunmehr da als ein verständiges Kind.

Anm. Die infantia im eigentlichen Sinne ist schon mit dem 1ten Lebensjahre, nachdem das Kind zu sprechen angefangen, vorüber. Da in diesem ersten Lebensabschnitte noch alle Eindrücke verschwommen sind, und die inneren Regungen in einander verfließen, so bleibt auch davon keine Erinnerung, aber desto

tiefer dringt alles Einzelne ins Ganze ein. Mit dem 2ten Lebensjahre taucht schon hier und da etwas aus diesem Meere auf, aber schon im 3ten reihen sich diese einzelne, lichten Punkte zur künftigen Wiedererinnerung und Auffassung des Lebensganzen im Ich zusammen. Der Erzieher soll keine Wunder erwarten, also im frühesten auf das Kind zu seinem Besten einwirken. Vergeblich wird er nochmals suchen Versäumtes gutzumachen, oder die Natur, wie sie sich in dieser ersten Periode nun einmal gestaltet hat, umzugießen, und wer dieses zu bewirken vornimmt, stellt nur eine Truggestalt hin. Daher sind, wie mit Recht schon in alten Zeiten anerkannt worden, die drei ersten Lebensjahre die wichtigsten in der Erziehung. (Darin sehe man m. Geschichte d. Erz. I. 401 447 u. Erziehungsl. S. 214 270 u. vgl. auch Carus d.ä. Psychologie I. S. 104 fgg.)

---

2. Das Knaben- und Mädchenalter; (Pueritia;) oder das Alter von 3 bis 14 Jahren.

---

§. 46.

Der junge Mensch erreicht mehr als die Hälfte seines Wachsthums, zwar individuell sehr verschieden, aber im Durchschnitt 4 Fuß Länge, an Gewicht gegen 80 Pf. Der Knochenbau hat sich mit 14 Jahren so befestigt und gestaltet, daß die aufrechte Haltung, die freie Bewegung, und die Formung des Kopfes u. s. w. alles dem Typus der reinen Verhältnisse sich nähert. Hierzu hat sich denn auch die Kraft in Hirn, Nerven, Muskeln gebildet und verstärkt. Der Blutumlauf hat in seiner Geschwindigkeit so nachgelassen, daß bei dem 7jährigen Knaben gegen 95, bei dem 14jährigen gegen 90 Pulsschläge auf eine

Minute erfolgen. Eine bedeutende Veränderung im Knochensystem, womit auch das Umzahnen zusammen hängt, macht im 7ten Lebensjahre einen neuen Abschnitt. Die 20 Milchzähne fangen an auszufallen, die bleibenden treten an ihre Stelle, und vorher schon ist das 2te Paar Backenzähne hervorgekommen, welches ebenfalls wechselt, und nachmals kommt ein 3tes Paar hinzu. Gegen das 12te bis 14te Jahr hin kündigt die Pubertät ihre Entwicklung an, gewöhnlich auch durch eine Veränderung der Stimme.

§. 47.

Die Sinnenthätigkeit. Jene drei Richtungen derselben (§. 39) entscheiden sich wohl bemerkbar; die erste für die Wahrnehmung ist während dieser Periode vorherrschend; die 2te noch wenig vor Ende dieser Periode; die 3te entwickelt sich im Ganzen. Mit den einzelnen Sinnen verhält es sich also: Erst gegen das 4te Jahr fängt sich an der Geruchsinn zu entwickeln, und nun unterstützen sich die 5 Sinnen gegenseitig zum Ganzen der Wahrnehmung und Lebensthätigkeit;

1) Der Gesichtsinn (visus) kann in den ersten Jahren dieser Periode seine Vollendung gewinnen, so daß er alle Gegenstände einzeln der Form, Farbe und Entfernung nach unterscheidet, vorerst mehr in der Nähe, (wegen der noch mehreren Feuchtigkeit in den Augen), bald aber auch in der Ferne; und daß er das Gesichtsfeld als eine Fläche schaut mit den darin verfließenden Linien, Massen, mit Farbe, Licht und Schatten: die Grundlage für das Sehen des Malerischen. („Das Kind sieht was fleugt, aber nicht was kreucht;" sagt ein Sprüchwort.)

2) Der Gehörsinn, (auditus). In den ersten Jahren dieser Periode kann das Kind auf mehrere Meilen ein Getöse vernehmen, die Stimme der Menschen, einen Laut mitten in einem Geräusche, und die musikal. Töne unterscheiden; dabei allmählig die Melodie eines Liedes und auch Harmonieen verstehen lernen.

3) Der Geruchsinn, (olfactus). Die Gegenstände nach dem Geruche zu unterscheiden, und der Wohlgerüche in ihren Nuancirungen sich zu erfreuen lernt das Kind bis höchstens zum 7ten Jahre, wiewohl das Weilen mit Wohlgefühl bei den letzteren viel später zu kommen scheint.

4) Der Geschmacksinn, (gustus). Unterscheidung der Geschmackseindrücke in den ersten Jahren dieser Periode, aber ruhige Beurtheilung der Speisen viel später.

5) Der Getast- und Gefühlsinn, (tactus). Das Kind unterscheidet bis zum 7ten Jahre: spitz, stumpf, fest, flüssig, kalt, warm in vielen Mittelgraden, aber die Zartheit des Tastens und Fühlens für das Musikalische und Plastische entwickelt sich nur selten schon in dieser Periode.

Anm. Die 1te und 2te Richtung unterscheidet sich am klärsten im Gesichtsinne, in welchem sich die Welt ganz als Aeußeres darstellt; das verliert sich diesem analog im Getast- und Gefühlsinne so, daß hier das Höhere meistens kaum zu einiger Entwicklung gelangt. In dem Gehörsinn äußern sich die beiden Richtungen vorzüglich stark für die innere Welt, in dem Geruch- und Geschmacksinn kommt ebenfalls jenes Höhere kaum zur Entwicklung. Es sind Seltenheiten, wenn Knaben von 14 oder Mädchen mit 12 Jahren mit Zartheit des Ausdrucks ein musikalisches Instrument spielen, oder die Wohlgerüche rein und ruhig empfinden. Selbst unter Erwachsenen ist so etwas

selten; ja viele haben kaum eine Idee davon, daß es auch hier ein Höheres für die Sinne gibt.

§. 48.

Die Verstandesthätigkeit. Die gesammte Entwicklung und Vereinigung aller Sinne zieht auch die inneren Formen des Sinnes bis zur reinen Vorstellung von Raum und Zeit hervor, so daß das 7jährige Kind dieser Vorstellung gewöhnlich fähig ist, und das Bestimmbare wie das Unbestimmbare von beiden zu erkennen anfängt. Auch sichert jene Vereinigung gegen Irrthümer, vermehrt den inneren Reichthum durch äußere Eindrücke und deren Combinationen bis ins Unendliche, erhöht die Lebhaftigkeit bis zu einem gewissen Grade, und steigert die harmonische Thätigkeit unabläßig. Dadurch wird die Aufmerksamkeit in den Sinnenwahrnehmungen mehr selbstthätig und zur Reflexion erhoben, die Menschenkraft tritt überall mehr als Geist hervor. Das 7jährige Kind kommt der Ordnung der Natur nach dahin, daß es mit reger Aufmerksamkeit alles, was sich seinen Sinnen darbietet, auffassen kann, mit völliger Freiheit das was ihm dient aufsucht, und seine Anschauungen und Begriffe zu geistigen, freieren Gestaltungen verarbeitet.

§. 49.

Die Einbildungskraft. Sie treibt jetzt sowohl ihr productives als reproductives Spiel mit zunehmender Freiheit, so daß man dieses Alter bis gegen 7 Jahre das poetische nennen möchte. Kraft und Trieb steigern sich darin wechselseitig. Da nun durch das nicht mehr so weiche Hirn und dessen Verhältniß zu den Nerven die Eindrücke mehr Festigkeit, das innere Verarbeiten mehr Ruhe und Bestimmtheit erhält, so treten aus dieser geheimen Werkstätte die Bildungen mehr gestaltet hervor.

Die Vorstellungen werden unter günstiger Waltung der Natur wahr und schön. Aber noch muß die Einbildungskraft mehr empfänglich als schöpferisch seyn, um nicht die Wahrheit der Sinneneindrücke zu stören. Ihr Geschäfte geht also bis dahin mehr im Stillen und Bewußtlosen vor, nur bei einzelnen Erregungen blitzt sie poetisch hindurch. Daher ist diese Periode das Alter des Spiels mit Sachen, worin sich das Kind selbst vergißt, bis sich mehr und mehr, gegen das 12te oder 14te Jahr hin, die Schöpfungen einer freieren Phantasie offenbaren. — Zuerst vertieft sich der Knabe mehr in die Außenwelt, und hierauf mehr in seine innere der Vorstellungen und Vorsätze; eben so das Mädchen auf seine Art.

§. 50.

Das Gedächtniß. So wie der Sinn völlig frei geworden ist, und die Einbildungskraft bestimmte Eindrücke frei reproducirt, so ist auch das Gedächtniß in seinen drei Momenten thätig (§. 39), durch den mittleren Zustand der Hirnmasse begünstigt. Allein das Kind lebt in den ersten Jahren dieser Periode noch zu sehr in der Außenwelt, und jene bildende Kraft befindet sich noch zu sehr im gereizten Zustande, als daß es den früher noch nicht bestimmt genug eingeprägten Eindruck von den gegenwärtigen und von den übrigen Eindrücken, wie auch von den innern Bildern scharf genug sondern könnte; Gedächtniß und Phantasie verfließen daher noch in einander. Am wenigsten rein von ineinanderfließenden Empfindungen behält das Kind die Gesichtseindrücke. Was es noch am ersten rein auffaßt und behält, sind theils Laute insbesondere Worte, weil die Gehörvorstellungen von Anfang das Gedächtniß in Anspruch nehmen, und gewöhnlich keine weiteren zerstreuenden Sinnen-

anschauungen mit sich führen, theils sind es diejenigen Personen, welche sich in das innere Leben des Kindes verwebt haben. Schon frühe wird, durch das Gleichförmige in der pulsirenden Lebensthätigkeit, Rhythums und Tact erweckt; dieser dient nunmehr auch dem Gedächtniß. Diese ganze Periode ist vorzüglich die der Gedächtnißblüte.

Anm. Die Verschiedenheit der Naturanlage des Geschlechts u. s. w. zeigt sich in dem Einprägen, Behalten und Erinnern; z. B. der Knabe behält lieber Worte und bestimmte Begriffe, das Mädchen lieber Personen, characteristische Züge, lebendige Anschauungen. Sollte nicht das Gesetz der Reaction in dem gegenseitigen Hervorrufen der Vorstellungen walten?

§. 51.

Die Denkkraft faßt nunmehr nicht nur die Begriffe der Sinnengegenstände bestimmter auf, sondern ist auch vermittelst der Phantasie in unabläßiger Thätigkeit, um neue Vorstellungen und allgemeine Begriffe zu schaffen. Nach und nach kommen alle Kategorien zur Aeußerung, ja bis gegen das Ende dieser Periode werden diese Verstandesformen selbst ein Gegenstand der Reflexion und des deutlicheu Bewußtseins. Das 7jährige Kind urtheilt über Daseyn und Nichtdaseyn, über Gegenstand und Eigenschaften, über Ursache und Wirkung, über Möglichkeit und Unmöglichkeit rc., und der 14jährige Knabe kann das Gesetz denken, daß alles seine Ursache haben muß, daß man das Unmögliche nicht erwarten solle, daß es Gesetze gibt, und daß sie das Nothwendige für die Natur oder für den Willen aussprechen u. dgl.; auch ist er der Reflexionsbegriffe, z. B. über Inneres und Aeußeres, über Widerspruch und Uebereinstimmung, vollkommen fähig. Die Ideen fangen an in dem Gemüthe hervorzutreten, und sich durch ein eigenes Gefühl anzukündigen.

Anm. Die Verschiedenheit des Geschlechts, des Naturells und des Geistes tritt hierin noch bestimmter hervor; z. B. der Knabe reflectirt lieber auf die Sachen und den Begriff, das Mädchen mehr auf die Personen, und belebt mehr den Begriff durch die Anschauung; und der eine Kopf ist langsamer, der andre fähiger ꝛc.

§. 52.

Der Bildungstrieb beschäftigt sich sonach während dieser Periode mit Vorstellungen und Begriffen, und wird noch nicht ganz frei. Er treibt mit einer gewissen Unruhe zum Sammeln, Trennen, Verbinden, Ordnen, Begreifen, und wirkt als Geist intensiv protensiv und extensiv, indem er die Denkkraft im Innern verstärkt, sie länger anspannt, mehreres zusammenfaßt, sowohl mehr Anschauungen combinirend als mehr Begriffe; und also strebt er durch geübtere Abstraction und Reflexion zur Einheit der Gedanken. Er entwickelt sich hiermit als einbildend, umbildend und ausbildend. In dem dreijährigen Kinde fließt noch Sinnenwahrheit und Dichtung durcheinander; noch liebt es diese letztere, aber es will auch jene erkennen, und so fängt es jetzt an beides zu scheiden, und sucht nach wahren Kenntnissen. Die Dichtung bleibt ihm dann nur angenehm, wenn es sie als solche erkennt, oder selbst macht. Das wachsende Bewußtseyn der Persönlichkeit beseelt dabei gerne die Gegenstände der Außenwelt, und personificirt sie; jedoch kämpft es auch hierbei mit sich selbst gegen die Täuschung. Die Kinder haben zwar am Wunderbaren Gefallen, aber sie fangen dabei doch an über das Mögliche zu reflectiren. Dieser gereizte Zustand erscheint besonders nach dem ersten Jahrsiebend, und ist nichts anders als die hervordringende Idee der Wahrheit. Hiermit bringt weiterhin die Idee der Schönheit hervor. Der für

die Außenwelt entwickelte Sinn wird durch die ausbildende Kraft (idealisirend) zum Höheren getrieben, da ihm kein Sinneneindruck Genüge leistet. Die Ahndung des Schönen und Erhabenen wird mehr und mehr ein Suchen und Versuchen. Gegen das 12te bis 14te Jahr hin kündigt sich dieses bestimmter an, als eine Unzufriedenheit mit der gewöhnlichen Außenwelt und als eine Sehnsucht zur Eröffnung der neuen Welt, z. B. hinter den Bergen, oder dem Vorhang der Schaubühne.

Anm. 1. Daher die Neigung der Kinder zu Mährchen und Fabeln, weil sie wissen, daß es Dichtung ist, und es doch in die Wirklichkeit herein spielt, ihren Wahrheitssinn herausfordernd. Der Knabe zeigt sich in allem diesem feindseliger gegen Irrthum: das Mädchen entfernt ihn freundlicher. Es spricht mit seinen Puppen und Blumen; und doch lächelt es bei der Täuschung des Mährchens, und bei den Fragen ob das denn auch wahr sey, seiner Sache im Innern gewiß, wenn nur sein Gefühl der Theilnahme unterhalten wird, während der Knabe rechtet und streitet und drein schlagen will, als sei alles wirklich. Wie verschieden zeigen sich übrigens in allen dem die Natur- und Gemüthsarten!

Anm. 2. Zuerst ist dem Kinde das Zweckdienliche und Interessante das Schöne, dann etwa der Regenbogen, das Farbenspiel, die Blume, der Baum, das Insect, das fremde Thier, die Melodie auf einem stark tönenden Instrumente; späterhin fängt ihm an die Landschaft, das Gemälde, die Musik im Ganzen zu gefallen, aber selten in dieser Periode schon die Bildsäule und der kunstvolle Gesang; und was ihm als schön gefällt, wirkt anfangs mehr vorübergehend auf sein Gemüth; kaum weilt noch der Jüngling dabei mit ruhigem Wohlgefallen. — Das Mädchen entwickelt den Schönheitssinn früher und ruhiger als der Knabe; es richtet gewöhnlich mehr seine Aufmerksamkeit auf die Blumenwelt und den Gesang, ordnet gerne in seinem Puppenschrank, und liebt die dramatischen Spiele.

§. 53.

Vernunft und Sprache. Die innerlich bildende Thätigkeit erzeugt eine unendliche Menge von Vorstellungen, in welchen die Vernunft zur Reflexion und Ueberlegung treibt, und als das Tageslicht heraufgeht. Schon das 7jährige Kind vernimmt in ihr die Stimme von oben, die es auffordert für das Denken wahr und falsch, für das Wollen recht und unrecht zu unterscheiden, anfangs noch mehr im Gefühle, aber allmählig auch in der Urtheilskraft, so daß mit dem Ende dieser Periode der junge Mensch zur Besonnenheit gelangt. Weil es nun die Sprache ist, durch welche sich der Geist entwickelt, so behält sie in ihrem Grunde etwas Kindliches, das als die bildenden Bezeichnungen in allen Sprachen vorkommt, wodurch aber auch jede etwas Eigenthümliches (ihr Gemüth) gewinnt, ja bei einem jeden Menschen etwas Individuelles; und zwar eben hierin seine innere Wahrheit behauptet. Sie bildet sich durch Mittheilung, sowohl des Empfindens, worin sie das Gegenwärtige in Ausrufungen, das Vergangene in Erzählungen ausspricht, als des Wollens, ebenfalls ausrufend und gebietend. Die freie Reflexion kommt in den früheren Jahren dieser Periode nur selten darin vor, und selbst die Benennung eines Gegenstandes durch das Substantiv enthält gemeiniglich einen Imperativ, oder eine Interjection, oder eine ganze Geschichte. Allmählig ordnet sich die Sprache mit der zunehmenden Bildung des Verstandes und der Aussprache mehr grammatisch, sowohl in der Formung als in der Verbindung der Worte, wobei sich die Begriffe immer schärfer scheiden. Unerachtet dieser Bestimmtheit, welche sich auf den Gesichtssinn, wegen seiner frühesten Entwicklung zur Klarheit, am meisten zu beziehen pflegt, behält sie nicht nur, welches eben hieraus erklärbar ist, eine Menge von Bildern

sondern auch durch die beständig einfließenden Gefühle, in welche der Gehörsinn mehr einwirkt, eine gewisse Unbestimmtheit. So wie sich der Geist mehr in der Seele entwickelt, gewinnt die Sprache an Klarheit und Gemüth zugleich; hierin offenbart jede Sprache ihren eigenen Genius.

Anm. Die beiden Geschlechter unterscheiden sich in diesem Entwicklungsgang schon dadurch, daß er in dem weiblichen etwas rascher erfolgt, und das 12jährige Mädchen hierin dem 14jährigen Knaben in der Regel gleich steht. Aber auch in der Art, wie sich die Vernunft und Sprache entwickelt, unterscheiden sie sich: der Knabe sucht mehr durch den Begriff, das Mädchen durch die Anschauung zu denken, und wenn dieses mehr im Leben und für das Leben lernt, so lernt er lieber, um Erlerntes zu besitzen. Ebenso ist auch die große Verschiedenheit der Nationen in ihren Sprachen zu beachten. Auch die Naturelle und individuellen Anlagen zeigen in dieser Entwicklung ihr Eigenes.

§. 54.

Entwicklung der Triebe und Neigungen. Der Grundtrieb der menschlichen Natur ist schon in dem 3jährigen Kinde zu seinen Hauptästen hervorgewachsen, und erscheint von dem an nach außen hin als Thätigkeitstrieb, nach innen als Lebenstrieb, nach oben in beidem als (höherer) Bildungstrieb (§. 8. 9). Bei dem 7jährigen Kinde zeigt sich der Trieb zur Thätigkeit schon bestimmter theils zur körperlichen theils zur geistigen hin, und bis zum 14ten Jahre gehen diese beiden Zweige immer gesonderter auseinander. Der Trieb zum Leben scheidet sich ebenfalls in zwei Richtungen, in die körperliche und geistige; jene verzweigt sich weiter in den Erhaltungstrieb und in den Geschlechtstrieb, welcher letztere schon

mit dem Anfang des 2ten Jahrsiebends aufknospet, und gegen das Ende desselben hervorsproßt; die geistige Richtung hat sich in ihrem einen Zweige als Geselligkeitstrieb schon früher entwickelt, allmählich aber dringt sie nun auch als der andere Zweig, als Persönlichkeitstrieb entschieden gegen das Jünglingsalter hin hervor. Der höhere Bildungstrieb entfaltet sich in den Tugenden. Nun verflechten sich diese Verzweigungen in dem Spiele der Kinderjahre vielfach durcheinander, und verwachsen zu den vielgestaltigen Neigungen und Gewohnheiten.

Anm. 1. Die Lehrbücher der Psychologie und der Ethik pflegen die Verzeichnisse der Triebe und Neigungen manchmal unsystematisch, gewöhnlich aber logisch, seltner naturphilosophisch aufzustellen. Wir empfehlen diese letzteren Anleitungen dem Pädagogen, aber dabei möge er auch selbst beobachten. Da wird er denn auch finden, wie die Sprache eine Menge Begriffe darbietet, worin aus der unendlichen Menge von Mischungen der Triebe und Neigungen viele hervorgehoben sind, (in jeder Sprache anders.) So z. B. der Spieltrieb, der Sachtrieb, die Neugierde, die Wißbegierde, die Besitzeslust, der Trieb geachtet und geliebt zu seyn u. dgl. Die Gefühle, die angenehmen und unangenehmen, entwickeln sich ebenfalls theils rein, theils gemischt in ihre Vielfachheit, und zwar, 1. als Selbstgefühl für das Gegenwärtige und Vergangene — Freude und Schmerz, für das Zukünftige — Muth, Hoffnung, Furcht; 2. als Mitgefühl (Sympathie), selbst mit Thieren und Pflanzen — Mitleid, Mitfreude; 3. als Gefühl für das Höhere, welches mit den guten Gesinnungen verbunden ist. So auch die entgegengesetzten Gefühle und Neigungen, die aus der Bösartigkeit entstehen, und in den Unarten erscheinen. Durch Ernährung wird die Neigung zur Gewohnheit, und sie verwächst mit der Natur. Früher ist alles dieses in dem Kinde mehr Naturtrieb und absichtslos, d. i. naiv, erst im 2ten Jahrsiebend tritt der Regel nach mehr Reflexion und Absicht herein; früher herrscht nur das Gefühl der Gegenwart

allmählig das für die Zukunft, weil die Phantasie verbunden mit dem Wachsthum ins Leben hinaustritt, und das Künftige gerne in der Vorstellung vorwegnimmt; erst später tritt auch das Nachgefühl stärker hervor. Aus dem Gefühle der aufblühenden Lebenskraft quillt das Frohgefühl der Kinder, die Rosenfarbe dieses Alters, wornach keine traurige Empfindung lange bleibt, und überhaupt jede schnell vorüberzieht, das aber gegen die folgende Periode hin allmählig in Ernst übergeht. Der Pädagoge suche alle diese Erscheinungen auf Stamm und Wurzel zurückzuführen.

Anm. 2. Das Geschlecht gibt jeder dieser Entwickelungen eine unterscheidende Gestalt: Der Knabe ist in seiner Thätigkeit mehr unternehmend, liebt die Sachen, die er handhaben, womit er etwas ausrichten kann, bemächtigt sich ihrer gern mit Gewalt, braucht sie und zerstört sie, ist in seinen Neigungen laut und veränderlich, will herrschen, sagt: ich will! und fordert mit Andringen, mag weniger fühlen als thun, schämt sich sogar seiner Gefühle, und treibt sich auch in seinen Spielen gerne ins Leben hinaus. Das Mädchen hält sich in seiner Thätigkeit mehr an die Sache, ist in seinen Neigungen stiller und fester, liebt den Besitz der Sachen, sucht ihn aber mehr auf Umwegen oder durch Bitten, bewahrt sie dann auch und erfreut sich ihrer, will gerne gefallen, weiß die Menschen zu gewinnen und zu bewegen, fühlt was es will, und ruht nicht leicht, bis es seinen Zweck erreicht hat; sein Selbstgefühl ist schüchtern, verschämt, leise, sein Mitgefühl zart und thätig, besonders den Kindern zugewendet (nach dem bewundernswerthen Triebe der weiblichen Natur), es ist mehr naiv, freisinnig und beharrlich. — Das Naturell modificirt ebenfalls dieses alles so, daß man dieses selbst, so wie die Anlagen und Fähigkeiten in dem Verlaufe dieser Periode ziemlich sicher zu erkennen vermag. — Die Nationalität spricht sich in dem Knaben und Mädchen, selbst unter dem Einfluß der gemeinsamen europäischen Cultur, so deutlich aus, daß die Erzieher in ihren Instituten sehr bald den Unterschied, z. B. von französischen, englischen und deutschen Kindern bemerken; und er würde sich wohl noch auffallender zei-

gen, wenn man z. B. einmal Zöglinge aus dem Orient, von der Südsee ꝛc. in unsern Anstalten beobachten könnte.

§. 55.

Entwicklung des Guten. Die liebevolle Kindlichkeit, welche mit dem 3ten Lebensjahre zum kindlichen Glauben ihre Knospe füllete (§. 44), geht nun allmählig auf, und entfaltet ihre Blüthen in den Tugenden. Die Seele derselben ist und bleibt der Zug nach oben, die Frömmigkeit, unter deren Einfluß zu beiden Seiten der Fleiß und der Frohsinn begleitend hervortreiben. Diese drei Tugenden entscheiden sich durch die fortwährende gute Selbstbestimmung des Bildungstriebes noch vor dem 7ten Lebensjahre, und sie gewährleisten sich nur durch ihren Verein als das siegende Gute in dem Kinde; dann erwachsen aus ihnen alle die Gesinnungen, welche man als einzelne Tugenden kennt, eigentlich nur die verschiedenen Erscheinungen der Einen, des Grundguten, des Strebens nach dem höchsten Gut in Gott. Dieses äußerte sein Wesen schon in dem Kinde als seine Liebe zu Mutter und Vater; nunmehr bestimmter in den Glaubenstugenden, welche in dem 2ten Stadium dieser Periode sich mit allem Einzelnen in den Gesinnungen verweben, und zur Religion (im vollen Sinne des Wortes) erwachsen. Der 14jährige Knabe und das 12jährige Mädchen sind durch die Entwicklung ihrer Geisteskraft fähig geworden, Gott zu erkennen, um ihn im Geist und in der Wahrheit anzubeten.

Anm. Wo die Vernunft hervordämmert, da ahndet die Seele Gott, und er offenbart sich dem Kinde zuerst in der Mutter, dann in dem Vater, dann in mehreren Menschen, dann in der Natur und Menschheit, mittlerweile durch die innere Stimme des Gewissens, und dann unmittelbar in seinem Wort, das vorher durch die Menschen umher zu ihm sprach. Denn der

Bildungstrieb kann sich nicht begnügen mit dem, was ihm in dem Sinnlichen als das Höhere entgegen kommt; er sucht das Uebersinnliche, bildet hiernach Begriffe von Gott, kindlich im Kindesverstande, und nun entwickelt sich die Idee Gottes in der Vernunft. Wahr sind die Religionsbegriffe des Kindes, wenn sie das Wesen der Religion erfaßt haben, d. h. wenn der Glaube in ihnen lebt. Dieser entfaltet sich in zwei Richtungen nach außen und in zwei nach innen. Jene beziehen sich auf das Gute, welches dem Menschen von oben kommt, und ist für die Zukunft **Vertrauen**, für die Gegenwart und Vergangenheit **Dankbarkeit**; weil die Kinder mehr in der Zukunft leben (§. 54 A. 1) so tritt das Vertrauen etwas früher hervor. Die beiden Richtungen der Frömmigkeit nach innen beziehen sich auf die Selbstbestimmung, und sind für die Gegenwart und Zukunft **Gehorsam**, (Folgsamkeit); für die Vergangenheit **Demuth**, welche letztere am spätesten erwacht, weil sie Selbsterkenntniß voraussetzt, und das Böse in sich mit Selbstanklage fühlt. — Dieser Gegenstand ist für die Sittenlehre und Erziehungslehre gleich wichtig. In jener werden die einzelnen Tugenden mit ihren Namen weiter ausgeführt. Der Verf. verweiset deßhalb auf seine **Ethik** (2te Aufl. 1830 1ter Th. §. 67 fgg.) wie auch auf seine **Katechetik** (2te Aufl. 1818 S. 149 fgg.) und für das Ganze auf s. **Erziehungsl.** (2te Aufl. S. 372 — 401) „Angeklammert an die Liebe, die Vater, Mutter heißt, ist das Kind angeklammert an die Liebe, die Gott ist", sagt J. M. **Sailer**, und ein Philosoph in einer Abh. „So viel das Kind wahrhaft seine Mutter liebt, so viel liebt es durch sie und in ihr das Ganze."

§. 56.

Der **Fleiß** ist der Thätigkeitstrieb sowohl im Auffassen als im Ausüben. Anfänglich ist beides mehr noch Eins in dem Spielen der Kinder; so wie aber der Bildungstrieb stärker wird, nimmt er jene Richtungen einzeln, obwohl in jeder mit der Absicht etwas zu thun, und gerne mehr und mehr mit dem deutlich

gedachten Zweck der Pflicht gegen sich selbst und gegen Andere, und das immer mit Freudigkeit. Hierdurch erwächst der Fleiß zur Gewohnheit und zur anderen Natur. Seinen Namen verdient er aber erst alsdann, wenn eben jene Liebe zum Höhern darin liegt, und es also mehr ist, als bloß natürliche Arbeitslust; alsdann bewährt er sich auch als identisch mit der zu einem Ziele geordneten Berufsthätigkeit, die durch das ganze Leben hindurch bald mehr bald weniger äußerlich wirkt. Was in dem Knabenalter Lernbegierde ist, das ist nachher immer noch Wißbegierde und edle Wirksamkeit. Weil nun der Glaube die Seele alles Guten ist, so muß auch der Fleiß durch den frommen Sinn erhoben werden, und in einzelnen Aeußerungen sich mit demselben vereinigen. Nur dieser Fleiß ist Tugend; er macht das Kind bereitwillig sich lehren zu lassen, und auf das Wort der Eltern und Erzieher aufzumerken. Er leitet und befestigt überhaupt seine Aufmerksamkeit, seine körperliche und geistige Thätigkeit, und verstärkt seine Lust an Bildung; er strebt unermüdet zur Entwicklung des Idealen im Thun und im Seyn. Und so ist der wahre Fleiß nichts anders als das Herauswirken des frommen Sinnes, was denn auf diesen wieder zur Stärkung und Ausbildung zurückwirkt. — Der 7jährige Knabe kann schon in diesem Fleiße befestigt seyn, und der 14jährige seine bestimmte Richtung darin genommen haben.

§. 57.

Der Frohsinn zeigt sich als Tugend durch eine bleibende Empfänglichkeit für Freude, welche bei dem jüngern Kinde mehr sinnlicher Art ist, und besonders im Spielen statt findet, bei dem ältern geistiger wird, und mehr in der angestrengten Thätigkeit erwächst. Er bewährt sich dadurch, daß er eben sowohl der

(trüben) Empfindlichkeit als der (lustigen) Ausgelassenheit gegenüber steht, und als ein liebevolles Wesen in die Heiterkeit des Lebens verfließt. Der fromme Sinn muß als der tiefere Grund ihn durchdringen, und mit dem Fleiße einigen, so daß gegenseitig diese Tugenden sich fördern und gewährleisten. Hierdurch erfolgen die Erscheinungen der Gutmüthigktit, Geselligkeit 2c. und es erklärt sich, warum grade das frohe Kind an einen Engel erinnert, und warum die Freudigkeit allen Tugenden dieses Alters ihre Schönheit ertheilt.

§. 58.

Die Blüten des Guten in dem Kinde werden während dieser Periode immer vielfacher, und wie sie aus dem einen Grunde und in der Einheit der Liebe erwachsen, so begleiten sie jene drei Grundtugenden, und vereinigen sich mit ihnen, vorerst in der kindlichen Einfalt, und dann in der Gesinnung, die zum Charakter sich befestigt. So lassen sich die Tugenden in dieser Entwicklung abtheilen als die, welche zunächst die Frömmigkeit begleiten, und zwar a) indem die Gesinnung dem Egoismus widersteht — Selbstverläugnung; b) indem sie sich von innen festhält, d. i. in dem Festhalten an das Höhere ihre innere Wahrheit hat — Treue (gegen sich selbst, gegen Gott, gegen Andre; so ist das Kind wahrhaft, aufrichtig, redlich 2c.); dem Fleiß zur Seite, a) als widerstehend den Hindernissen des Zwecks durch Kampf — Tapferkeit, b) als sich selbst im dem Thun treu erhaltend — Geduld (thätige); hieraus entwickeln sich die Züge des entschlossenen, beherzten, muthvollen, beharrlichen, arbeitsamen 2c. Charakters; dem Frohsinn zur Seite a) durch Widerstehen gegen (unwürdigen) Genuß — Enthaltsamkeit, b) durch Inneres-Maas-Setzen

sein Selbst bewahrend, Mäßigkeit; aus welchen Tugenden ebenfalls Vielfaches aufblühet, wie Zufriedenheit, Genügsamkeit, Versagung, Munterkeit u. s. w. Wo die eine dieser Tugenden wahrhaft ist, müssen auch alle die andern seyn.

Anm. Auch in der Entwicklung der guten Gesinnung sind die Verschiedenheiten des Geschlechts, der Nation, des Naturells und der Individualität zu beachten. Das Geschlecht gibt jenen Tugenden einige Verschiedenheit in der Gestalt, wie auch in der Richtung. Der fromme Sinn des Knaben neigt sich natürlich zur Selbstverläugnung, sein Fleiß zum tapfern Unternehmen, sein Frohsinn zur Enthaltsamkeit; die Mädchennatur entwickelt leichter diese Tugenden in Treue, Geduld und Mäßigkeit. Daher sind sie aber bei jedem Geschlechte erst bewährt, wenn auch die andern Tugenden, obwohl ebenfalls in verschiedener Form und Farbe, nicht fehlen. — Wie die Nationen z. B. in der Frömmigkeit, Mäßigkeit rc. sich verschieden äußern, bei einem gleichen Grade sittlicher Kraft, ist bekannt; auch die ältere und neuere Zeit macht hierin einen Unterschied, welche namentlich die Geschichtslehrer nicht übersehen sollten. — Das Naturell gibt ähnliche Verschiedenheiten. Das feste führt mehr nach außen, erzeugt also wohl Selbstverläugnung besonders in dem Fleiße mit Unternehmungsgeist verbunden; die sittliche Kraft muß ihm aber erst liebevolle Hingebung und Beharrlichkeit ertheilen, und es zugleich erheitern und zügeln. Das lebhafte Naturell neigt sich wohl mehr zum Frohsinn, aber von jener Kraft gewinnt es erst seine Treue, Arbeitsamkeit, Genügsamkeit. Das sanfte Naturell neigt sich wohl vorzugsweise zum frommen Sinn, mit Ergebung und Zufriedenheit, aber jene Kraft macht es mehr thätig und erst recht vergnügt. Das innige Naturell liebt am meisten die Lust an innerer Thätigkeit, aber ebenfalls ist es die Tugend, wodurch dasselbe zur frohen, sich selbst vergessenden Anstrengung erhoben wird. — In dem Individuum erhält jede einzelne Tugend ihr Eigenthümliches, weil sie aus dem tiefsten Wesen desselben erwächst. Das Alter entfaltet sie nun, und das 14jährige Kind hat keine

andern Tugenden als das 3jährige; nur sind sie bei ihm mehr ausgebildet und wechseln ihre Aeußerungen, so daß unsere Sprache die Namen derselben fast jeden Tag verändern müßte. Daher soll sich der Erzieher gewöhnen, sie bei demselben Worte, z. B. Frömmigkeit, in einer ganz andern Gestalt zu denken, wenn er etwa den 4jährigen Knaben, oder den 13jährigen, oder das 7jährige Mädchen rc. vor sich hat. Nur verdient nichts den Namen der Tugend, der kein leerer, aber auch kein willkührlicher Name ist, wenn ihre Seele fehlt, die Liebe, die aus dem kindlichen Glauben quillt.

§. 59.

So wie das Streben in seinem Zuge nach oben das Gutartige hervorbringt, so erwächst im entgegengesetzten Zuge, oder auch bei der Schwäche von jenem das Bösartige; und so verstärken sich die Unarten, die aus jener ersten Periode in diese herübergebracht sind, und vermehren sich mit neuen. Da legen sich denn auch die Leidenschaften, ja mitunter schon die Laster in dem Knabenalter an, die in dem Jünglingsalter hervorwachsen, so daß man oft die Identität von diesen mit den Unarten der Kindheit richtig erkennen kann. Auch verbinden sich oft mehrere, sowohl die der Schwäche, die Hemmungen des edlen Triebes, als die des positiven Entgegenwirkens, die Störungen desselben, gleichsam die tödtenden Gifte, und überhaupt sieht man sie vielfach in einander verschlungen und zu bösen Gewohnheiten verwachsen, schon im ersten Jahrsiebend, und mehr noch im 2ten. Es ist also für die Erziehung von der größten Wichtigkeit, sie zu erkennen, und zwar schon in ihrer Entstehung. Welcher Weg zu dieser praktischen Erkenntniß der beste sey, ob man die Stammtafel der Unarten, dem Entwicklungsgang der Tugenden folgend, als das Entgegensetzte aufstelle, oder ob man sie aus den Trieben, als deren Hinüberschlagen zum Bös-

artigen, ableite, läßt sich im Allgemeinen nicht so ganz entscheiden. Der Pädagoge muß sie für seine Wirksamkeit auf beiden Wegen erforschen. Auf dem ersteren bemerkt er den Tugenden gegenüber, schon in der ersten Periode: Eigensinn und Trägheit; in der 2ten: Selbstsucht und Sinnenlust; Faulheit und Unstetigkeit; Trübsinn und Leichtsinn, und so ihre Unterabtheilungen. Auf dem 2ten Wege sieht der pädagogische Blick das natürliche Selbstgefühl schon von dem Frühesten an in Selbstsucht ausschlagen, aus welcher denn alles entsproßt, was unsere Sprache mit Sucht bezeichnet, z. B. wie der Erhaltungstrieb schon in der Gierigkeit des Säuglings immer etwas sucht für den Magen und Gaumen, und späterhin mit der Pubertät, Befriedigung für den Geschlechstrieb; oder wie der Thätigkeistrieb in Zerstreuungssucht ausartet, und der Persönlichkeitstrieb in Ehrsucht, Rachsucht u. s. w. Wir sehen während dieser Periode des Knaben- und Mädchenalters, wie sich das Ichgefühl dem andern Ich gegenüber zum Egoismus verstärkt, im Eigensinn, Rechthaben, Necken, Spielverderben rc. obgleich noch durch das Edle im Selbstgefühle gewöhnlich gezügelt, wie es in dem Vergnügen der Geselligkeit, sowohl im Spielen als im Lernen erscheint. So sehen wir auch, wie das Gute, z. B. die Inneigung zu Eltern, Geschwistern, und so auch der Geschlechter (diese jedoch während dieser Periode noch mehr in dem gereizten Zustande eines Vorgefühls) gerne in einer eigenen Art von Neckereien sich äußert. Auch sehen wir da mit der hervorbringenden Phantasie den Wahrheitssinn oft durch Uebertreibung, Andersstellung u. dgl. verdrängt, und wenn nun Interesse und Reflexion hinzukommt, sogar das Lügen entstehen.

Anm. „Die Kinder sind geborne Egoisten", so sagten selbst diejenigen, die — wunderlich genug — am eifrigsten gegen ein

angebornes Böse gesprochen haben. Die Thatsache ist nicht zu läugnen, und wer sie an seinem Kinde läugnen wollte, muß späterhin seine Verblendung beklagen. Aber scharfe Beobachtung wird hierbei verlangt. Diese bemerkt denn auch in den Unarten die verschiedenen Modificationen, welche sie durch das Geschlecht, Naturell u. s. w. erhalten. Der Knabe neigt sich mehr zum Rechthaben, Streiten, Schlagen, Ungestümm, zur Unbändigkeit u. s. w.; das Mädchen mehr zur Lüsternheit, zum Erschleichen, zur Gefallsucht u. s. w. Da nun durch den Egoismus die Neigungen zu Leidenschaften erwachsen, so sieht der Erzieher mit Besorgniß darauf hin, ebenfalls auch hierin die Verschiedenheit in den beiden Geschlechtern beachtend, wie sie in dem weiblichen Geschlechte geheimer und tiefer in dem Herzen wurzeln, in dem männlichen ausschweifender und leichter eine in die andere übergehend werden. Je mehr Trägheit, desto mehr befestigen sich die Neigungen, es sey nun im Sinnlichen unmittelbar oder in dem was der Verstand berechnet; je mehr Energie, desto mehr gehen sie über das Endliche hinaus, und zwar in Beziehung auf die Personen sowohl als der Thätigkeit. In den Gewohnheiten und in dem dunkeln Geflechte (den Associationen) der Vorstellungen, welche besonders im ersten Jahrsiebend sich anlegen, begründet sich dieses alles; zugleich läßt sich hierin der tiefere Zusammenhang mit den Talenten, Fertigkeiten, überhaupt mit dem ganzen Bildungsgang, wie auch des Charakters mit der Genialität, wo sie sich etwa findet, ersehen. Alles das gehört zu den wichtigsten Kenntnissen der Pädagogik, es wird daher im Abschnitt von der Heilkunde weiter ausgeführt.

§. 60.

Dieses Lebensalter ist die Entwicklung zu derjenigen Selbstständigkeit, wo der junge Mensch der äußern Welt frei gegenüber tritt, indem er seiner innern bewußt geworden. Denn das Talent hat sich entfaltet, der Charakter hat sich begründet zur freien Selbstbestimmung, und die Ideen haben sich dem Bewußtseyn eröffnet. Noch spielt dieses Alter, Knabe und

Mädchen, eben so viel als es ernstlich treibt, und mag in dieser Hinsicht (analog dem Pulluliren der Gewächse) das Alter des Spiels heißen. Die Jugendkraft kämpft da noch unruhig mit der Außenwelt, sich in vielfach gereiztem Zustand versuchend, um ihr Selbst zu gewinnen. Weil nun jetzt noch mehr die physische und geistige Entwicklung in einander fließt, so zeigt sowohl der Körper als der Geist diesen Uebergang. In dem ersten Jahrsiebend ist er sanfter, es ist das die mehr freundliche, gleichsam mythische Kindheit. Indessen strebt doch da schon das Kind mit unruhiger Sehnsucht in das Leben hinaus; es möchte immer gerne schon größer und älter seyn; daß die Phantasie da das mittlere Leben einigermaßen ahndet, und in Bildern dunkel verkündigt, lassen manche, obwohl seltne Beobachtungen vermuthen, erst tiefere können das aufschließen. Mit 7 Jahren „werden die Kinderschuhe abgelegt", alles wird dann ernster um das bisherige Kind her, und fordert zu stärkerer Anstrengung auf. Die Veränderungen, welche da in dem ganzen Organismus vorgehen (§. 46) namentlich im Knochenbau und Zähnewechsel machen den Zustand des Kindes oft auch im Geistigen krankhaft; und die vermehrte Reizbarkeit bringt nicht nur gewisse Entwicklungskrankheiten, sondern auch eine gewisse Reizbarkeit hervor, woran freilich auch die Selbstbestimmung Theil nimmt. Diese Erscheinungen bezeichnet man als die Flegeljahre, welche länger und kürzer, auch wohl mit Unterbrechung bis zum beginnenden Jünglingsalter eintreten. Der unruhige Bildungstrieb bricht in der oft schnell verstärkten Körperkraft, die der geistigen etwas voreilt, ungeberdig aus. Grade diese Zeit ist die wichtigste für eine positiv wirkende Erziehung, weil der junge Mensch in seinem Suchen und Versuchen sonst leicht sein wahres Selbst verliert. Aber es beruht dabei das meiste auf der

vorhergehenden, in welcher die innern Bestimmungen mit den körperlichen bis zu einer gewissen Festigkeit verwachsen. Somit sind die ersten 7 Lebensjahre die Zeit der Begründung, nämlich die 3 ersten für Anlage und Gemüth, die folgenden für Neigung, Fertigkeit, Gewöhnung. Und so wie das Kind in jener ersten Hauptperiode sich selbst bis zum Selbstbewußtseyn rc. gewann, so gewinnt es von dem 4ten bis zum 14ten Jahre an sich selbst zur freien Aufstellung seiner Selbstheit. So wie auch jenes erste Alter zwei kleinere Kreise einschließt, die des Säuglings, und die des Selbstbewußtseyns, eben so hat das 2te Jugendalter zwei Stadien unter sich, den ersten der Kindlichkeit und den zweiten des Selbstgefühls. Es ließe sich wohl ein bestimmtes Verhältniß in der immer langsamer gehenden Gesammtentwicklung finden, wenn man nur in der Cultur wieder den reinen Naturgang auffinden könnte.

Anm. 1. Da sich das weibliche Geschlecht schneller entwickelt, so werden auch die einzelnen Jugendperioden bei dem Mädchen mehr abgekürzt, so daß sich die erste schon vor Beendigung des ersten Jahrsiebends verläuft, und daß etwa schon das 12jährige dem 14jährigen Knaben gleichsteht. Ja, in manchen südlichen Ländern beendigt sich seine Jugendzeit noch schneller, so daß es manchmal schon mit 14 Jahren zur Pubertät gelangt. Ueberhaupt finden auch in diesen Wendepuncten klimatische, nationale und andere Variirungen statt.

Anm. 2. Nimmt man das erste Jahrsiebend als die Kinderjahre im Ganzen, so muß man sie auch die wichtigsten in der Erziehung nennen, wie wir es von den 3 ersten Lebensjahren sagen müssen (§. 45); und diese Bezeichnung hat ihren Werth, weil sie wenigstens daran erinnert, noch bei Zeiten da einzulenken, wo man, wie das leider das Gewöhnliche ist, jene allerdings wichtigste Periode in der Erziehung nicht genug

beachtet hat. Werden aber nun auch diese Kinderjahre versäumt, so kann doch im 2ten Jahrsiebend noch manches verbessert werden; dagegen ist nach einer Vernachläßigung auch dieser Zeit selten in der folgenden Periode noch viel gut zu machen.

---

3. Das Jünglingsalter. (Adolescentia.)

---

§. 61.

Körperliche Entwicklung. Der Wachsthum vollendet sich in Größe, Gestalt und Organismus; bei dem männlichen Geschlecht mit dem 24ten — 25ten, bei dem weiblichen mit dem 18ten — 19ten Lebensjahre. Doch vollendet sich der Knochenbau erst viel später völlig, (gegen das 40te Jahr hin, und bei dem Weibe im Ganzen später als bei dem Manne.) Gegen das 14te Jahr hin bricht gewöhnlich das 4te Paar der Backenzähne hervor, und gegen das 21te öfters ein 5tes Paar, so daß der erwachsene Mensch in der Regel 32 Zähne hat; mancher bekommt auch wohl noch ein 6tes Paar. Der Blutumlauf verliert fortwährend an Geschwindigkeit; schlug der Puls bei dem 14jährigen angehenden Jünglinge 90mal in der Minute, so schlägt er bei dem 25jährigen jungen Manne etwa 80mal; bei dem weiblichen Geschlecht behält er im Ganzen mehr Geschwindigkeit; die Muskeln werden stärker, mehr aber bei dem männlichen als bei dem weiblichen Geschlecht (weßhalb wohl bei jenem die Verknöcherung beschleunigt wird). Das Ernährungssystem erhält seine völlige Bestimmtheit; das Gehirn seine vollkommene innere Kraft, und die Nerven ihr Verhältniß zu

demselben so, daß ihre Enden sich feiner in dasselbe verlaufen. Die Sinnenwerkzeuge sind schon vor dieser Periode ganz in den Dienst der Willkühr getreten, und nun stehen auch die Gliedmaßen mit jedem Tage dem Geist mehr zu Gebote. Die Stimme bildet sich aus in ihrem Umfang und Ton; bei dem männlichen Geschlecht zum tieferen bei dem weiblichen zum höheren Tone. Das Geschlechtliche entwickelt sich zur Reife, mit Veränderungen bei dem Jüngling und der Jungfrau. Die ganze Entwicklung des leiblichen Organismus ist bestimmt mit der geistigen in Harmonie zu stehen, so daß auch im Aeußeren die Herrschaft der Vernunft, gleichsam das Symbol von dem Ebenbild Gottes erscheinen kann.

Anm. Das Gewicht des Erwachsenen läßt sich bei der großen Verschiedenheit nicht wohl angeben; etwa im Mittel 1 Centner? Die Menschengestalt, wenn sie ausgebildet ist, stellt das Ideal der Schönheit dar, wie es von den plastischen Künstlern der Griechen, (Phidias rc.) aufgefaßt und in ewigen Mustern hingestellt worden; und sie zeigt jene reine Verhältnisse auf, welche von späteren Künstlern der Malerei genau erkannt, und namentlich von Lionardo da Vinci und Albrecht Dürer als Regeln gelehrt worden; wie aber auch alle Verhältnisse des menschlichen Leibes in einer wundersamen Zahlenharmonie mit dem Weltall stehen (als der Mikrokosmus mit dem Makrokosmus), insbesondere mit unserm Sonnensystem hat Schubert gezeigt Gesch. d. Seele §. 24 bes. S. 352 fgg.) — Das Ausführliche von der Stärke, Gewandtheit rc. des Menschen, und von der Wohlgestaltung in ihren Verschiedenheiten gibt m. Erziehungl. an S. 323 fgg. u. 340 fgg.)

§. 62.

Geistige Entwicklung. Da sich die Thätigkeit des Geistes schon in den vorhergehenden Perioden in allen ihren Richtungen entfaltet hat, so ist sie in dem Jünglingsalter bestimmt

sich in derselben zu stärken, und Sinn, Verstand, Phantasie zum Ganzen zu vereinigen. Das Selbstbewußtseyn soll die Selbstständigkeit zur Besonnenheit erheben. Dahin strebt der Bildungstrieb in dieser Periode, in welcher die Phantasie immer abnehmend vorherrscht, der leiblichen Entwicklung analog und harmonisch, aber recht eigentlich die Herrschaft der Vernunft in dem Innern, das wirkliche Ebenbild Gottes aufzustellen.

Anm. Das Genauere der Verstandesentwicklung ꝛc. ist durchaus von dem Unterricht bedingt; wir werden es also erst in jener Abtheilung weiter angeben.

§. 63.

Das Erwachsen der Neigungen und Gefühle verdient noch eine besondere Beachtung. Der Lebenstrieb geht in dieser Periode zu stärkeren Anstrengungen und lebhafteren Vergnügungen über; der Geschlechtstrieb bringt nun die Geschlechtsliebe hervor, oft in einer Stärke, welche das ganze Gemüth entzündet; der Geselligkeits- und Persönlichkeitstrieb entscheidet sich immer kräftiger zum Ehrtriebe, und in dem Jüngling insbesondere zum Triebe nach Freiheit und Herrschaft. Zugleich entfalten sich mit der Pubertät die Gefühle in ihrer Mannigfaltigkeit und Lebhaftigkeit bis zu ihrer Tiefe. Hiermit vermehren und verstärken sich denn auch die Neigungen, doch so, daß irgend eine Neigung sich hervorhebt, in welche die andern einwachsen. Diese Hauptneigung pflegt sich dann für das ganze Leben zu entscheiden, und mit ihr hat der junge Mensch seine Gemüthsart und seine ganze Kraft mit ihren Thätigkeiten in seiner Freiheit als seinen Charakter befestigt.

Anm. Wie sich in allem diesem die beiden Geschlechter, die Nationen, die Naturelle unterscheiden; wie die Gefühle in die überwältigende Gemüthsbewegung, in Affecte, die Neigungen in herrschende Suchten, in Leidenschaften, ausschlagen — ist zwar hauptsächlich ein Gegenstand der Ethik, aber er liegt auch in der Pädagogik; wir werden daher seines Orts darauf zurückkommen.

§. 64.

Entwicklung des Guten. Jene einzelnen Tugenden (§. 53) treten in ihre Einheit allmählig als der gute Charakter hervor. Dieser ist die im Bewußtseyn lebendig gewordene Idee des Guten selbst, also des göttlichen Ebenbildes, wie es sich in uns gestalten soll, hier mit dem Zuge nach diesem Urbilde hin, der im Gefühl als Begeisterung für das Edle, Wahre, Schöne, Große, Göttliche, und im Streben als Verwirklichung des Ideals in unserm Thun und Seyn fortwirkt. Der Bildungstrieb steht in seiner vollen Blüte als das Streben nach Vollkommenheit, nach Gottähnlichkeit. Die Tugenden des früheren Alters sind bleibend, nur erscheinen sie jetzt bestimmter geformt und kräftiger für das Leben. Aus dem kindlichen Glauben ist jene Liebe erwachsen, die sich überall dem Himmlischen zuwendet, und deren fortwährendes Erwachsen jene Hoffnung ist, die als Vorgefühl begeistert und beseligt. Dieser religiöse Grund gibt den begleitenden Tugenden (§. 56) ihre rechte Würde, und verklärt sie zur Einheit des edeln Charakters, der in seinem Streben zum Ideale Reinheit des Sinnes in der Keuschheit und in dem Geschmack, und eine tiefe Bescheidenheit in seinem Selbstgefühle trägt, und sich in allen Lebensverhältnissen als thätige Menschenfreundlichkeit darlegt. So steht dann die sittliche

Güte mit allen ihren Gesinnungen und Handlungen in dem ausgebildeten jungen Menschen da.

Anm. Die weitere Auszeichnung der Tugenden gehört der Ethik an, deren die Selbsterziehung des jungen Menschen allerdings bedarf. Wie sich der edle Charakter in einem jeden Geschlecht und Naturell, wie sich die Tugend des Jünglings und die Tugend der Jungfrau gestalte, inwieferne sie bei dieser mehr unter der Form der Güte bei jenem der Gerechtigkeit erscheine, läßt sich leicht weiter ausführen.

§. 65.

Auch in dieser Hinsicht verdient die Entwicklung der Pubertät eine besondere Aufmerksamkeit. Sie eröffnet etwas ganz Neues in der Natur des Jünglings wie der Jungfrau: Neue, starke, leicht zu erregende Reize, die vorerst dunkel in der Einbildungskraft spielen; verstärktes Gefühl der Schüchternheit und Schamhaftigkeit; unbestimmte Sehnsucht oft bis zur insichgekehrten Wehmuth; Ahndung eines sich aufschließenden neuen Lebens im Innern, und einer höheren Wirksamkeit; gegenseitiger Zug der beiden Geschlechter; bestimmter zu einer Person mit dem durchströmenden Gefühle der Geschlechtsliebe. Grade in diesem ganz eignen, fortdauernd gereizten Zustand wird der Jüngling zu der stärksten Selbstüberwindung und zu dem höchsten Streben nach dem Ideale aufgefordert. Folgt er dieser Aufforderung, wozu die unverdorbene Natur selbst hintreibt, so wird sogar seine Körperkraft gestärkt, sein Geist zu edlem Selbstgefühle erhoben, und er gewinnt seine wahre Mannhaftigkeit. Alsdann entwickeln sich ihm herrlicher die Ideen des Schönen, Wahren und Guten; sein Genius steht vor ihm und begeistert seinen Bildungstrieb. Durch den größten aller Siege, durch den, welchen er eben während jenes Triebes in sich selbst

davon getragen hat, hat er auch die höhere Kraft in sich selbst erfahren; er fühlt sich ermuthigt und erstarkt zu allem Edlen. Hiermit bestimmt sich sein Selbstgefühl, als Gefühl der Kraft und Würde und Selbstbeherrschung. Es bewirkt zugleich im Geselligkeitstriebe einen Hang sich mit seines Gleichen zu verbrüdern zu gemeinsamen Unternehmungen, welches aber leicht in das Abenteuerliche und Gesetzwidrige ausschlägt; im Persönlichkeitstriebe wirkt es die Zuneigung zum Freunde, und zum gemeinsamen Streben mit demselben in der Wissenschaft u. s. w. und im Geschlechtstriebe die Sehnsucht nach einer Geliebten, die er verdienen, und welcher er dann Schutz und Stütze seyn will, nicht ohne das Vorgefühl, daß sein Leben hierdurch einen höheren Werth erhält; im Ganzen als ein Wunsch nach einem freien Wirkungskreise und eigenen Heerde. — Auf ähnliche Art entsteht in der Jungfrau, während sie eine Veränderung ihrer Natur ahndet, ein geheimer Reiz zur Hingebung, dessen Besiegung ihr Selbstgefühl erhebt. Sie gewinnt in ihrer Reinheit ein Bewußtseyn der Stärke gegen jede Verführung, welches ihr theurer ist als ihr Leben, und wodurch sie auch ihre Seele rein von jeder unschicklichen Regung, und durchaus keusch erhält. Sie gewinnt ein Gefühl der Milde gegen die Menschheit, überhaupt ein leises Zartgefühl der Theilnahme und des Schicklichen, einen Wunsch zu gefallen, eine Sehnsucht nach einer neuen Welt, die sich in ihrem Inneren erschließen soll. In ihrem wehmüthigen Sinnen sucht sie die Freundin, bis endlich der Geliebte erscheint, welcher ihr die Bedeutung ihres Lebens ausspricht, und dem sie durch ihr schönes Seyn gefallen will. Das Gefühl für das Höhere ist bei der Jungfrau noch bestimmter Geschmack, zugleich auch für Entwicklung der Seelenschönheit, Liebe zur inneren, erhaltenden, ordnenden, bildenden

Wirksamkeit, Zug zu dem häuslichen Leben, um hierin durch Liebe den Ihrigen alles zu seyn; dabei fühlt sie in ihrem reinen Sinn die Würde der Jungfräulichkeit.

Anm. Dieses sind die Grundzüge, wie sie sich aus der Natur ergeben, aus der Jugendentwicklung im Allgemeinen; sie erscheinen indessen in unendlich vielen Schattirungen nach der Nation, Naturart, Individualität und Cultur, und sind von großer Wichtigkeit für die Erziehung. Wenn diese von frühem an das Ihrige gethan, und die Unschuld des Geschlechts geschützt hat, so kann sie von diesem bedeutenden Wendepuncte den erwünschten Ausschlag hoffen, denn die Natur hat es selbst darauf angelegt, und sie fordert selbst die Erziehung auf, daß sie an die Stelle jenes Instinctes trete, wodurch die Natur allein das vernunftlose Thier in diesem Puncte leitet. Hier, wenn irgend, gilt es um die Vernunft, um die Selbstbeherrschung, um die Tugend. — Der Verf. hat schon vorlängst diese für die Humanität so wichtige Natureinrichtung zu zeigen gesucht in einer Abh. im philos. Jour. für Menschenwohl von C. Chr. F. Schmid, (1794) und in s. Erziehungsl. S. 306 fgg. u. 402 fgg. weiter ausgeführt.

§. 66.

Mit Beendigung der Jugend findet sich der Mensch selbst, indem er die Idee erfaßt von dem, was er seyn und werden soll, also seine Bestimmung erkennt, und diese zu seiner freien Selbstbestimmung macht. Das, was die Natur ihm mitgegeben, kann er jetzt deutlich an sich erkannt haben, so wie auch das, was in ihm durch äußere Einwirkung und seine Freiheit geworden ist; seine Anlagen, Neigungen, Richtungen, Fähigkeiten, seine ganze Natur- und Gemüthsart und seinen Charakter kann und soll er jetzt wissen. Die Einheit im Selbstbewußtseyn wird hierdurch zur Sachkenntniß, das Ich findet sich als dasselbe, das es in der Kindheit war, nur ist die Knospe

jetzt entfaltet, und was dem Bewußtseyn verhüllt gewesen, hat sich ihm nun enthüllt. Was die Natur im Stillen der Seele in der Kindheit einbildete, und was die Seele in sich selbst von Anfang gebildet hat, aus dem Dunkel hervordämmernd zur hellen Freithätigkeit; das bildet nun der erwachsene junge Mensch in sich selbst mit Freiheit und vollem Bewußtseyn aus. Da nun das vielfache Spiel der Kraft im Knabenalter, worin die Einfalt der Kindheit verschwindet, sich zur Einfachheit der Hauptrichtung im Jünglingsalter hinzieht, so pflegt in diesem die Kindheit gewissermaßen wieder zu erscheinen, aber erhöht, nämlich in ihrem Grundzuge, welcher nunmehr als der Charakterzug dieses Menschen dasteht.

Anm. Man hat sinnreich eine Abbildung von dem inneren Jugendleben nach seinen Stufen in den Neigungen finden wollen, des Kindes, wo noch das Vegetative vorherrscht, zu Blumen, des Knaben, wegen der animalischen Beweglichkeit, zu Vögeln, des Jünglings, wegen des geistigen Auflebens, zu seines Gleichen. Indessen müssen diese begründeten Naturäußerungen nur als der eine Factor betrachtet werden, der andere ist das geistige Element, welches schon von der Geburt an in dem Kinde thätig ist. (Vergl. §. 6 u. 8, und daß die Freiheit und Möglichkeit der sittlichen Aenderung mit allem diesem nicht widersprochen wird, Einl. §. 10.) Sollte nicht vielleicht die tiefere Naturforschung einen bemerkenswerthen Gegensatz in den zwei physischen Hauptwendepuncten der Jugendentwicklung finden, dort mit dem ersten Jahrsiebend im Knochensystem, in welchem das Leben erstarret, hier mit dem 2ten Jahrsiebend im Zeugungssystem, in welchem sich eine neue Lebenskraft aufschließt? Und sollte sich nicht überhanpt im Verlaufe des Menschenlebens ein Gesetz auffinden lassen, welches noch bestimmter, und etwa den Blutumläufen analog, das innere Wesen des Periodischen erkennen ließe? Doch man darf hierin nicht zu kühn vermuthen. Sicher dürfen wir die

Periode der menschlichen Entwicklung jener der Pflanzen, wenn ein neuer Knoten sich ansetzt und aufbricht, vergleichen. — Will man das dunkle Kindesalter als das mythische, und das helle mit seinem unruhigen Treiben als das heroische bezeichnen, so wäre das Jünglingsalter das poetische zu nennen.

§. 67.

Die beendigte Jugend ist die Vollkraft des Menschen; da steht er in der Fülle und in dem Höhepunct seiner Blüte, jedoch so, daß erst jetzt sein wahres Wesen, der Geist, sich ganz in seiner Bestimmung erkennt, welche als eine ewige, ihm ein Fortblühen und Steigen bis ins Unendliche eröffnet. Eine durchaus gute Entwicklung würde den jungen Menschen zu seinem wahren, also höheren Selbst führen. Jene göttliche Idee, die in ihm Mensch geworden, (§. 10, 28 u. 62) würde ihm dann als sein Urbild erscheinen und ihn begeistern; er würde sie mit Demuth und freudig ergreifen, um sich hierzu selbst fortzubilden. Sein Ideal würde seinem Naturell entsprechen, und sich also der oben (§. 27) angegebenen Classification unterordnen. Hiernach würde das aufgeweckte Naturell mehr zum Wirken nach außen auffordern, und zwar das feste um äußerlich Neues zu schaffen, das lebhafte aber um das Empfangene zu bilden. Im ersten erscheint der Mann als Hausherr, Staatsmann, Kriegsheld, Handelsmann, Erforscher ferner Länder oder wissenschaftlicher Gebiete, Entdecker u. dgl. — das Weib als Hausfrau, und als Regentin der geselligen Kreise; im zweiten der Mann als Erzieher, Lehrer, Geschäftsmann, Bearbeiter der Producte u. dgl.; — das Weib als Mutter, Erzieherin, Versorgerin, Gesellschafterin. Das in sich gekehrte Naturell fordert mehr zur inneren Thätigkeit auf, und zwar das weiche zur stillen Betrachtung und Selbstbildung,

das innige, wenn in ihm ein Genius lebt, je nach seiner Verbindung mit mehr Schärfe der Urtheilskraft oder Schwung der Phantasie, um den Philosophen oder den Poeten erwachsen zu lassen, und wenn es dabei etwas mehr mit dem festen gemischt ist, einen Künstler der Plastik oder Malerei, und mit dem lebhaften, einen der Musik und Dramaturgie; untergeordnet in jenem erscheint der Mann als Erfinder, als reflectirender Denker, als Sammler, als treuer Arbeiter ꝛc. und in dem innigen als guter Gehülfe, Diener ꝛc. Das Weib hat in beiden weniger Vielfachheit, und sie geben nur seinen künstlerischen und häuslichen Geschicklichkeiten und seiner Stille, Eingezogenheit, Sparsamkeit ꝛc. verschiedene Farben.

Anm. 1. Wenn La Rochefoucault die französische Sentenz ausspricht; „La jeunesse est une ivresse continuelle, c'est la fièvre de la raison (!)", so hatte der Grieche Aristoteles richtiger gesagt: „Wie der Trunkene, so ist die Jugend durch natürliche Kraft heißen Blutes." Aber auf der andern Seite wäre es auch nicht richtig, wenn wir sagen wollten: in der Vollkraft des Jünglings steht die Vollkommenheit des Menschen da.

Anm. 2. Wer gelangte je zu seinem Ideale? oder wer lernt auch nur sein Urbild erschauen? Alle sind aus dem Paradiese der himmlischen Menschheit vertrieben, und in unserer Sehnsucht nach einem Höheren klagt die Wemuth hindurch. Darum sehen wir Alle auf unsre Kindheit zurück, als hätten wir mit ihr erst das verloren, was sie schon in dem ersten Athemzuge nicht mehr hatte. Das Ideal erwacht erst mit der zweiten, mit der geistigen Geburt, strafend zwar, aber auch ermuthigend, um das Verlorne wieder zu erkämpfen. Poesieen, wie die Homerische Heroen- und Götterwelt lassen uns einzelne Ideale schöner erscheinen, als sie die Wirklichkeit in der Geschichte darbietet, doch ziehen auch in dieser die Gestalten an, in welchen die

menschliche Größe, wenn gleich meist einseitig und nicht grade- als das göttlich Große, uns vorsteht; das letztere aber zieht herauf. Ob aber nicht von oben herab das Ideal einem jedem reiner erscheint, und ob nicht Platons herrliche Idee von einer Begeisterung durch dasselbe (s. m. Gesch. d. Erziehungsl. I. S. 398 fgg.) dem Erzieher dienen möge? oder ob es nicht eine noch höhere Begeisterung gebe? — das stehe hier nur als Frage.

Dritter Abschnitt.

Grundlinien einer pädagogischen Zeichenlehre.

§. 68.

Das Innere eines Naturwesens und insbesondere auch des Menschen kündigt sich im Aeußeren an, sowohl das Gewordene als das Werdende, durch bemerkbare Zeichen. Der Erzieher soll den Zögling kennen, er muß sich also auf die Zeichen verstehen, welches wohl für den jedesmaligen Zustand der Gegenwart als das Leichtere gewöhnlich geübt wird, aber schwieriger für das Anfängliche als für das Künftige, gleichwohl nicht minder wichtig für jene nothwendige Kenntniß, und also der Erforschung werth. Wir theilen hiernach die Zeichen ab in die der ursprünglichen Anlagen, in die der gegenwärtigen, und in die der zu erwartenden Entwicklung. Nennen wir diese letzteren Vorzeichen, so müßten jene ersten Nachzeichen heißen, welchen Ausdruck wir indessen fallen lassen, nicht sowohl weil es ein ungewöhnlicher ist, als vielmehr weil man das Anfängliche immer erst in seinem Werden bemerkt, und hiermit zugleich vorwärts sehen muß. Wir haben also vom Frühesten an bei dem Kinde auf die Vorzeichen zu achten, und die pädagogische Zeichenlehre hat zum Gegenstaud: 1) die Naturart, 2) die Gemüthsart, 3) den Entwicklungsgang.

Anm. Wir heben hier nur diejenigen anthropologischen Begriffe aus, welche unmittelbar für die Erziehung praktisch sind; daher reden wir hauptsächlich von der Gemüthsart, die Leibesbeschaffenheit kommt nur nebenbei in Betracht.

1. Die Naturart.

§. 69.

Das Kind kommt in seiner individuellen Natur auf die Welt (§. 7), indem die ganze Umgebung, ein Zusammenwirken von Ursachen seine Naturart in seinem Erdenleben hervorbrachten. Soweit wir diese Ursachen kennen, sind wir auch im Stande auf ihre Wirkungen in dem Kinde zu schließen, und hiernach seine besondere Naturbeschaffenheit zu vermuthen; nur zu vermuthen, weil wir weder die Zahl und die Macht der einzelnen Einflüsse, noch ihrer Zusammenwirkung zu erschauen vermögen. Auch sind die Beobachtungen in allem diesem noch zu unsicher. Was erbt von den Eltern, was von dem Vater, was von der Mutter auf das Kind? Was hat es von seiner Nation? was von dem Klima und der Erdzone, welcher es angehört? was von den Zeit- und Ortsverhältnissen u. dgl. Fragen mehr, sind nie mit Sicherheit zum Voraus zu beantworten, und nur erst dann einigermaßen, wenn sich in ihm schon das entwickelt hat, was etwa auf diese Ursachen hinweiset. Indessen sind doch schon die Vermuthungen wichtig, um auf das zu achten, was sich in diesen Beziehungen äußert.

Anm. Allgemein spricht man es auch aus: jeder Mensch ist ein Kind seiner Zeit, seines Volks, seiner Eltern. „Kein Deutscher wird als Franzose, kein Abendländer als Morgenländer, keiner der Jeztlebenden als ein Grieche oder Römer des Alterthums geboren, welches auch der zugeben müßte, der eine pythagoreische Seelenwandrung annähme. Der Apfel fällt nicht weit vom Stamme!" aber wie weit kann er fortrollen? Inwieferne Talente forterben, z. B. das musikalische, wie auch Richtungen des Gemüths, z. B. Gutmüthigkeit, Treue, Arbeitsamkeit, Bildsamkeit, Fröhlichkeit rc., oder deren Gegentheil,

Verstand, Gedächtniß, Phantasie, überhaupt Geisteskraft u. s. w. in Familien, ja in ganzen Nationen als Naturanlagen erscheinen, ist allerdings wohl zu beobachten, und auf das Kind anzuwenden, aber immer nur als eine Hinweisung, ob es sich auch in diesem Individuum bestätige. Und allerdings soll der Erzieher besser bedenken als es bisher zu geschehen pflegt, daß er nicht die Naturart, z. B. eines Engländers oder eines Russen ebenso wie die eines Franzosen, eines Deutschen u. s. w. zu behandeln habe. Am sichersten können noch die Eltern bemerken, was sie von dem Ihrigen in dem Kinde wiederfinden. — Daß man auf den Aberglauben gerathen konnte, einem Kinde aus der Constellation bei seiner Geburt, oder aus dem grade herrschenden Planeten, sein Prognostikon zu stellen, ist aus dem Gedanken an den Zusammenhang mit dem Weltganzen begreiflich (Vgl. §. 29). Wenn Manche kein Anerben von den Eltern, wohl gar keine angeborne Anlagen wollen gelten lassen, so heben sie damit das Caussalitätsgesetz auf, das sie doch übrigens annehmen, und brechen es, man weiß nicht in welchem Puncte ab; vielleicht aus (ungegründeter) Aengstlichkeit wegen der Freiheit, die sogar noch mehr dadurch verliert, wenn die Anlagen durch die äußeren Einwirkungen entstehen sollten.

§. 70.

Die Natur des Kindes entwickelt sich im Verlaufe der Jugend, und der Erzieher lernt sie erst allmählig genauer kennen. Zu dieser Kenntniß des Individuellen gehört auch die Auffassung des Gemeinsamen, nach jener Classification der Naturelle, und auch hierzu führt allmählig die forschende Beobachtung. Jedes Individuum gehört unter eine jener vier Classen (§. 23), und zwar nach Unterordnungen, die in jedem eine eigne Mischung haben, worin eine der vier Richtungen nur vorherrscht. Die Zeichen sind indessen nicht so leicht aufzufinden, und noch schwerer die Vorzeichen, und nur während der Entwicklung offenbart sich mit ziemlicher Sicherheit das Naturell. Dann

aber bleibt es immer der schwierigste Punct, dasselbe von dem Gewordenen, der Gemüthsart, scharf und rein auszuscheiden.

Anm. In keinem Individuum erscheint eines jener 4 Naturelle scharf gesondert, immer sind da Mischungen und Schattirungen zu bemerken, die qualitativ und quantitativ durch einander spielen, und man muß nun die Richtung auffinden, welche am meisten, wenn auch oft nur wenig, hervortritt. Die beiden ersten Naturelle können fast gleichmäßig vereinigt seyn, und legen es alsdann auf das an, was als Größe eines Menschen erscheint, doch wird immer eins das stärkere Element seyn; und so giebt es die Unterabtheilung in die lebhaften festen (cholerischen, hitzigen), und in die festen lebhaften (energischen, heftigen) Naturen. Ebenso verhält es sich mit den beiden letzteren, den in-sich-gekehrten Naturen, die sich dann in die weichen innigen und in die innigen weichen scheiden. Auch können sich die beiden mittleren fast gleichmäßig vermischen, und so gibt es weich-lebhafte (muntere) und lebhaft-weiche (aufgeräumte, joviale) Naturen. Ferner gibt die, wohl seltnere, Mischung der beiden äußersten, theils die innig-festen (ernsten, tiefen), theils die festen und dabei innigen (durchsetzenden) Naturen. Andere Mischungen mögen wohl noch seltner vorkommen, wegen ihrer entgegengesetzten Richtungen, welche man jedoch nicht in zu scharfer Polarität annehmen darf, weil in jedem Menschen alle diese vier Elemente sich mehr oder weniger mischen, jedoch so, daß immer eins gänzlich zurücktritt. Mit dem innigen Naturell verträgt sich gerne Festigkeit, und wohl einige Lebhaftigkeit, aber darum gewiß nicht die weiche Naturanlage, und diese mit allen, aber dann entweder nicht mit der lebhaften, oder nicht mit der festen. Die reinmenschlich vollkommenste Anlage würde sie in gleicher Stärke vereinigen, und in reiner Harmonie zu dem reinsten Bildungstriebe erheben. Die wahre εὐκρασία und εὐταξία.

§. 71.

Die aufgeweckten Naturen zeigen sich schon in der frühesten Kindheit durch ein eigenes muntres, bewegliches Wesen

der Kleinen, welches zwar durch körperliche Zustände unterbrochen werden kann, aber dann immer wiederkommt, und sich immer stärker darlegt, vornehmlich in dem lebhaften Naturell. Das Kennzeichen des festen Naturells ist ruhigere Kraft, welche anhält, sich nicht leicht stören läßt, dann auch wohl mit Ungestümm sich widersetzt, gerne nach außenhin sich geltend macht, am liebsten selbst etwas unternimmt, und sich auch wohl, obgleich mit vielen Ausnahmen, durch einen stärkeren Knochen- und Muskelbau, nicht selten bei kleinerer Statur, auszeichnet. Dabei läßt sich auch die Entschiedenheit des Willens schon frühzeitig bemerken, mit einer oft unbeugsamen Beharrlichkeit. Kommt nun noch hinzu, daß das Kind etwas Gebietendes in seinem Blicke hat, daß es in seinen Spielen viel Ernst zeigt, daß es sich in sein Treiben vertieft, vielleicht sein Essen darüber vergißt, daß es bei dem Erwachen schnell zu seinem Geschäft eilt, daß es seine Sachen gerne anders macht, lieber Neues hinstellt, allem die Form seiner Thätigkeit geben möchte, auch wohl einen Zerstörungstrieb äußert, daß es unternehmende Spielgenossen liebt, deren Gebieter wird, seinen Willen bei ihnen durchsetzt, oder auch unverträglich ist, u. dgl. — so ist hierdurch so ziemlich entschieden das feste Naturell angezeigt. Bei dem Knaben spricht es sich häufiger und deutlicher aus, doch fehlt es auch nicht bei Mädchen. Die Vorzeichen lassen sich hauptsächlich in den frühesten Unarten des Eigenwillens, und der Ungeberdigkeit, aber auch in dem ernsten Aufmerken und manchen Tugenden erkennen, dabei in dem Sehnen hinaus, im Treiben nach der Ferne. Mit dem 7ten Lebensjahre ist es wohl in der Regel schon deutlich bemerkbar, allein es kann auch gleichsam noch schlummern. — Das lebhafte Naturell ist im Ganzen sichrer zu erkennen, und das hauptsächlich an

der leichten Aufregung und Beweglichkeit, oft bis zum aufbrausenden Zorn, der aber auch leicht vorübergeht, wie jede Bewegung. Eine lebendigere Thätigkeit, oft lärmender Art, manche Unarten, z. B. zerstreute Aufmerksamkeit, wenig Anhalten bei schnellem Ergreifen, und: „wer gerne lacht der weint auch gerne" u. dgl., macht dieses Naturell bei Knaben und Mädchen oft schon im ersten Jahrsiebend kund. Das Schwierige aber ist, zu erkennen, was hierbei Charakter der Jugend überhaupt, weil in ihr die Lebhaftigkeit vorherrscht, und was das Naturell des Kindes sey; erst im folgenden Jahrsiebend läßt sich das sichrer beurtheilen.

Anm. Die Geschichte gibt uns vielfache Belege, auch selbst in den Sagen von den Knaben Kyrus, Karl d. Gr., dem Jüngling Romulus ꝛc. und in den Männern, die aus diesen Knaben wurden, so auch Alexander d. Gr. u. A. „Das cholerische Temperament, — wie es v. Schubert Gesch. d. S. S. 497 bezeichnet — ist feurig und mächtig in seinem Empfinden, rasch und heftig in seinem Bewegen. Es ist dieß die vorwaltende Sinnesart des Jünglings und angehenden Mannesalters," (doch mit mancher Beschränkung); „die Sinnesart, welche auch im Verlauf des späteren Lebens ein heldenmüthiges Streben und das Geschäft des Herrschers sehr begünstigt und erleichtert. Nicht selten ist dieses die Form, in welcher jene Geister, die zur Geißel der Völker, zu Zerstörern des lange Bestandenen, aber auch zum Begründen einer neuen Periode der äußern Entwicklungsgeschichte unsers Geschlechts bestimmt sind, durch die Zeit gehen: verheerend, aber auch wohlthätig reinigend und erfrischend, wie der Fittig des Sturmwindes. — Eine selbstthätig feste Naturart hatte Gott jenem Manne geschenkt, von welchem bezeugt wird, daß er treu gewesen sey in seinem ganzen Hause, dem Moses." — Es kommt nämlich auf die Gemüthsart an, so können sich auch die herrlichsten Charaktere in solcher Form zeigen, besonders wenn das lebhafte Naturell stärker zugemischt ist, wie etwa bei einem David, und in der

Kraft des Evangeliums bei einem Paulus, welchen Apostel es zugleich nach der Ferne trieb, ihm ähnlich die ächten Missionarien. Aber auch die fremde Länder entdecken wollen, wie ein Columbus (tenax propositi vir), oder als Kolonisten sie entwildern, oder um die Natur zu erforschen die Reisegefahren übernehmen, und so Mehrere, z. B. in anderer Richtung Cicero nach seinem Bekenntniß (ep. ad Quint. fr. 3, 5) in Beziehung auf Homers Il. 6, 208 gehören in diese Classe obwohl in verschiedenen Graden und Nüancen.

§. 72.

Die in sich gekehrten Naturen kündigen sich im Ganzen durch Ruhe, Stille, Negativität an. Zwar kann auch das positive Naturell der festen Art durch eine gewisse Ruhe sich auszeichnen, das ist aber die Stille vor dem Sturme: dagegen wird das negative auch wohl aufgeregt, aber das ist eine Bewegung, deren Wellen sich bald wieder legen. Jenes strebt nach der Ferne, dieses zieht die Ferne in seine Tiefe herein, oder sie ist gar nicht für es da. Das weiche Naturell zeigt mehr Hang zum Sinnengenuß, schon in dem Kinde Lust am Beschäftigtwerden und weniger Hinachten in dem Aufmerken, in dem Knaben Passivität bei Spielen, denen er sich auch wohl gerne entzieht, dafür die Einsamkeit liebt; in der Schule sitzt er ruhig da, oft gedankenlos oder zerstreut, oder in ein Sinnen verloren, oder auch dem Spiele der Einbildungskraft hingegeben. Denn seine Gegenwirkung gegen den Eindruck ist eine negative; sie will ihn nicht aufnehmen. So wird es sich im 2ten Jahrsiebend ziemlich bestimmt offenbaren. Ob das weiche Naturell bei den Mädchen häufiger gefunden werde als bei Knaben? Schwieriger ist es bei letzteren zu erkennen, während das knabenhafte Treiben vorwaltet, bis nach einiger Zeit die Stille wieder eintritt. Bei dem Mädchen wird er leicht mit

der mädchenhaften Schüchternheit verwechselt. Bei der erwachsenen Jugend beiderlei Geschlechts sind ziemlich sichere Zeichen: ruhiges Hinsehen, Hingeben, sanfte Gefühlsäußerungen, aber baldiges Erlöschen des Eindrucks, auch wohl bereitwillige Bildsamkeit u. dgl. — Das innige Naturell unterscheidet sich von jenem durch einen stärkeren Hang zur Zurückgezogenheit, und mehr Festhalten der Eindrücke, deren tieferes Eindringen auch bemerkbar ist, bei anscheinender Kälte oft innere Glut; „Stille Wasser gründen tief"; und das zeigt sich in manchen Unarten, aber auch in Tugenden, wie Treue, Ausharren, und in einer höheren geistigen Richtung. Dieses Naturell möchte wohl erst später so erkennbar seyn, daß man es von dem festen, wie auch von dem weichen unterscheiden kann.

Anm. Man hat Unrecht das weiche Naturell das phlegmatische zu nennen, womit man eine gewisse Schlaffheit der Natur bezeichnet, da doch in jener Naturanlage der Bildungstrieb eben so gut wirksam seyn kann, als in jedem andern, obwohl in einer Richtung nach innen, die auch zugleich nach oben gehen kann, und in einer sanfteren Form. Da kann sich jene geräuschlose Thätigkeit, die im Stillen Gutes wirkt, jene Gelassenheit, jene bleibende Heiterkeit desto leichter erzeugen, und sowohl das, was man eine schöne Seele nennt, als was dem Geiste Humor gibt, kann sich da unter Umständen entwickeln. Unter den Künstlern rechnet Schubert einen Rembrandt dahin, wegen seiner „eigenthümlichen, kleinlich fleißigen Nachbildung der Natur". — Die innigen Naturen sind ebenso wenig grade als krankhafte anzusehen, ob sie gleich zur Melancholie hinneigen, dagegen sind sie aber auch dem tieferen Gemüthe und innerem Bilden besonders günstig, so daß sich das geistige Leben hier gerne höher entwickelt, sey es nun für die Philosophie, wie Aristoteles dem Sokrates das sogenannte melancholische Temperament beilegte; oder für die Poesie, wie es ganz besonders in Dante erscheint; oder für die Mystik, wie in einem Fenelon

und in jener schönen Seele, die Göthe beschreibt, wenn man nicht in diesen mehr ein mittleres Naturell annehmen will; oder noch bestimmter aus beiden so gemischt, daß auch eine lebhafte Natur stark hereinwirkte, in Göthe selbst. Ein herrlicheres Leben konnte aber wohl nie die Tiefe einer innigen Natur erschließen, als es sich in einem Apostel Johannes aussprach. In dieser Hinsicht kann mit Recht Schubert sagen (a. ang. O.): „es ist die herrschende Seelenform der meisten und erhabensten Dichter und Künstler, der tiefsten Denker, der reichsten und größten Erfinder, der Gesetzgeber (?), vor allen aber jener Geister gewesen, welche ihrer Zeit und ihrem Volk den Zugang zu einer oberen, seligen Welt des Göttlichen eröffneten, nach welchen sie selber ein innerer Zug des unstillbaren Heimwehs emporgetragen.“ Homerus, Phidias, Raphael, Händel, wie auch Platon, Keppler, Kant mögen, obwohl nach ihrer Verschiedenheit, in die Classe dieser tieferen Naturen zu setzen seyn. — Uebrigens beziehen wir uns auf unsere Lehre, wie sie bei §. 23 sammt der Anm. aufgestellt ist, und fügen hier noch eine Erinnerung an die Temperamentslehre in Carus d. ä. Psychologie (Ausg. v. Hand 1808. 2tem B. S. 92 fgg.) hinzu, welche sich einigermaßen unserer Theorie nähert, aber einen Beweis mehr gibt, wie die Eintheilung in jene 4 Temperamente mehr durch Reflexion in Begriffen gemacht, als aus der Natur selbst entnommen ist, und daher die charakteristischen Merkmale in dem wirklichen Leben nie recht zu finden weiß. Jener vorzügliche Bearbeiter der Psychologie nennt das sanguinische das kindliche (?) und französische, und gibt ihm einen leichten Sinn, das cholerische nennt er das jugendliche und italienische (?) und legt ihm unruhigen Sinn bei; das melancholische nennt er das männliche (?) und brittische (?), und spricht ihm tiefen Sinn zu; das phlegmatische, dem er ruhigen aber matten Sinn zuspricht, ist ihm das alternde und deutsche (!). Ließen sich aber nicht eben so richtig oder unrichtig diese Stellen verwechseln?

§. 73.

Da zu der Natur, welche das Kind mit auf die Welt bringt, alle Anlagen der Menschenkraft gehören, welche sich

als physische und geistige entwickeln, und als letztere in den Fähigkeiten oder auch Talenten erscheinen (§. 14) so muß der Pädagoge sowohl die Kennzeichen als auch die Vorzeichen derselben aufzufinden suchen, und das, wo es nicht mit Zuverlässigkeit gestattet ist, doch wenigstens mit Wahrscheinlichkeit. Die leiblichen Anlagen zeigen sich am entschiedensten, obwohl nicht immer mit sicheren Vorzeichen. Ob ein Kind groß, stark, wohlbeleibt, gesund, langlebend seyn werde, oder nicht, läßt sich nicht voraussagen, denn die Erfahrung gibt unter den cultivirten Völkern alltäglich Beispiele, daß aus starken Kindern schwache, aus schmächtigen gesunde und kräftige, langlebende Menschen werden. Auch ist nicht bloß das Einwirken der Umstände rc. die Ursache des Zurücksinkens oder stärkeren Aufblühens, sondern es könnte von einem tiefer schauenden Arzte wohl öfters schon in der physischen Anlage des Kindes erkannt werden. Solche Zeichen zu finden, wäre allerdings ungemein wichtig. Bis jetzt gibt es nur unsichere Vermuthungen, z. B. daß späteres Zahnen auf längeres Leben hoffen lasse. Ein kräftiges Athmen, Schreien, Bewegen alsbald nach der Geburt ist schon ein günstiges Vorzeichen, aber das Gegentheil noch kein ungünstiges, und auch jenes ist nicht ganz sicher. Sichrer verkündet sich die gesunde Kraft in dem guten Gedeihen des Säuglings, nicht aber grade in seiner Zunahme von dicken Backen rc. Von dem früheren Wachsthum läßt sich noch weniger auf die künftige Größe schließen. Nur erst im Verlauf der Kindheit, hauptsächlich in jenen Wendepuncten vorerst des 7ten dann des 14ten Jahres, könnte der Familienarzt so ziemlich prognosticiren, und so auch in dem Jünglingsalter, und da zeigt sich das 21te Jahr als wichtig in dem Organismus. Ueberhaupt geben die Entwicklungsperioden noch am sichersten

einige Andeutungen. Am besten könnten Eltern, welche einigermaßen den menschlichen Körper kennen, über die Natur ihres Kindes hierin urtheilen; aber auch der Erzieher, der solche Kenntnisse besitzt, vermag es in vielen Fällen.

Anm. Hier grade ist noch ein wenig erforschtes Feld für den Arzt, der darum Hausarzt seyn soll, und für den Erzieher, der darum auch Physiologe seyn sollte. (§. 1 — 26 u. Einl. §. 9) Daß übrigens die Diät, die ganze Lebensweise und Erziehung an jedem Tage einwirke, ist ebenfalls zu beachten. Auch sind die Zeiten, die Veränderungen in den Sitten u. dgl. zu berücksichtigen, z. B. die jetzt in unserer Cultur so allgemein gewordenen Skropheln der Kinder, die in den Nerven besonders verweichlichte Generation u. s. w. So soll in Frankreich seit der Revolution die Körpergröße kleiner geworden seyn, nach einer Bemerkung des Statistikers Dupin i. J. 1829, welches er den langen Kriegen, der schlechten Ernährung der arbeitenden Classen, der Sittenlosigkeit und den Findelhäusern zuschreibt. O.P.A.Zeit. v. 21. Mai 1829.)

§. 74.

Die geistigen Anlagen. Der Bildungstrieb kündigt sich schon frühe an, ja schon in dem ersten Sehen und Aufmerken des Kindes (§. 36), aber der Grad seiner Stärke und die Art seiner Richtung, hiermit das Besondere in den Fähigkeiten, kann erst im Verlauf der Entwicklung erkannt werden, weil in der Regel alles hierin seine Zeit hat (§. 24). Indessen gibt es eben darum Vorzeichen, ob der Sinn, der Verstand, das Gedächtniß, die Einbildungskraft zu rechter Zeit und in dem gewöhnlichen Grade, wie auch harmonisch hervordringe, oder nicht. Soweit lassen sich die Fähigkeiten im Allgemeinen bemerken; die vorzüglichen aber, die man Talente nennt, sind nicht so bald und so sicher zu erkennen, und nur die ausge-

zeichneten kündigen sich manchmal sehr frühe an. Weil das musikalische und Zeichnungstalent mit den beiden oberen Sinnen in der unmittelbaren Verbindung steht, so pflegt sich das erste wie das zweite schon im ersten Jahrsiebend, ja das musikalische schon in der früheren Kindheit anzukündigen, und eben dieses nicht nur in bemerkbarem Hinhören auf die Töne, sondern auch in einer gewissen Theilnahme an dem Tact. Besitzt Vater oder Mutter eines dieser Talente, so sind die Vorzeichen um so sichrer. Die poetische Anlage kündigt sich nicht selten schon im 2ten Jahrsiebend an, gewiß aber im Jünglingsalter. Vorzüglicher Verstand, gutes Gedächtniß, schöpferische Phantasie lassen sich schon in der Kindheit, wenigstens vor dem Jünglingsalter bemerken; daß aber da schon ein Genie zu erspähen sey, ist wenigstens sehr unsicher, und obgleich das Talent darauf hindeuten kann, so kann dieses ererbt seyn, während das Genie am wenigsten forterbt. Denn der Genius erscheint erst in dem Jünglingsalter, und nicht selten nach einem vorhergehenden in sich gekehrten Wesen, als liege er da noch im Schlummer, aus dem er dann etwa plötzlich erweckt wird. Oft spricht indeß in Träumen des Knaben ein Vorgefühl, das auf eine künftige höhere Entwicklung hindeutet. Weil nun in allem diesem die Erziehung, insbesondere der Unterricht erweckend, aber auch hemmend oder störend einwirken kann, und weil theils von außen, theils im Organismus manches länger zurückgedrängt, manches früher hervorgerufen wird: so lassen sich nur im Verlaufe der Jugend, und zwar besonders durch Beobachtungen über ihr Lernen, Urtheile über die verschiednen Anlagen begründen und berichtigen. Eine gute geistige Anlage ist die gleichmäßige Entwicklung der geistigen Kraft in den verschiedenen Richtungen. Die gewöhnliche Anlage läßt es bei

dem Gleichen, die vorzügliche tritt in irgend einer Richtung hervor, doch so, daß die andern nicht ganz zurückbleiben, die schlechte zeigt sich durch Schwäche im Einzelnen und Ganzen.

Anm. 1. Jedes Naturell ist wohl im Ganzen den geistigen Anlagen gleich günstig, aber im Einzelnen ist das eine mehr mit dieser, das andere mehr mit jener verbunden. So ist vielleicht das innige Naturell mehr mit dem poetischen Talent befreundet, überhaupt die in sich gekehrte Natur mehr mit dem künstlerischen, auch wohl mit der philosophischen Richtung, das nach außen wirkende mehr mit den Gaben für das Praktische. Der Genius wird wohl keins verschmähen.

Anm. 2. Nur eine längere und geübtere Beobachtung gehört dazu, um die Anlagen richtig, und noch mehr, um sie frühe zu erkennen. Man hat Beispiele, daß sogar auf anscheinende Dummheit in dem Knabenalter eine vorzügliche Geisteskraft erfolgte, und umgekehrt auf Frühreife Dummheit. „Was lange währt, wird gut;" so ist eine langsamere Entwicklung in der Regel ein günstigeres Vorzeichen, als eine rasche; wie denn auch dem Menschen eine lange Jugend beschieden ist. In allem diesem ist noch vieles zu erforschen. So weiß man wohl schon im Kinde zu erkennen, ob es bloß taub, oder bloß stumm, oder beides zugleich von der Geburt an sey, so erkennt man auch alsobald die Fexer (z. B. im Salzburgischen), und sonst verstandlose Kinder schon am Kopfbau ꝛc. aber noch sind keine bestimmten Vorzeichen im Kinde von Verrücktheit aufgefunden. — Beobachtet man die Jugend in ihrem Verlauf, so sey man besonders auf die Entwicklungsperioden aufmerksam, in dem, was aus dem neuen Knoten hervorschießt, möchte die Grundanlage wohl am sichersten erscheinen. Zur Uebung in dem pädagogischen Seherblicke dienen die biographischen Nachrichten aus der Jugend ausgezeichneter Männer, z. B. Platon, Alb. Magnus, Linné, Gellert, Händel, Mozart Vater und Sohn, Dulon, Raphael u. A.; s. Anhang m. Unterrichtslehre, die Entwicklungsgeschichten S. 313 — 375.

2. Die Gemüthsart.

§. 75.

Wir haben hier an die Kennzeichen und Vorzeichen des Guten und Bösen in dem Kinde u. s. w. zu denken. Die Bösartigkeit macht sich nur allzubemerkbar, und schon in dem Säugling (§. 44). Ungeberdiges Schreien, Schlagen, zorniges Wesen, Zerstörungssucht, schlichtes Wesen, Gelüste rc. oder auch stiller Zorn (gewöhnlich mit Bläße), Tücke, Spielverderben, Schadenfreude, Verstellung, Hang zum Lügen u. s. w. sind die allbekannten Erscheinungen. Ehe man über solche böse Kinder klagt, sehe man erst auf den Grund, ob es bleibende, und nicht etwa vorübergehende, vielleicht durch stärkere Reize eingenöthigte Züge sind. Auch sey man vorsichtig im Schließen von den jetzigen Aeußerungen auf den künftigen Charakter, denn es kann manches der Art sich ganz umwandeln, weil auch etwas Gutartiges in den Entwicklungsperioden, oder in krankhaften Zuständen, oder durch eine unangemessene Behandlung widrig afficirt werden kann, das nachmals doch wieder siegt. Nur im Verlauf der ersten drei Lebensjahre kann unter eindringender Beobachtung und zweckmäßiger Behandlung eine Vermuthung statt finden, daß sich ein bösartiges Gemüth entwickeln werde, welche jedoch ihre Bestätigung erst nach den beiden folgendeu Hauptepochen, nach dem 7ten und 14ten Jahre finden mag.

Anm. Die Naturart ist unschuldig an der Gemüthsart, nur gibt sie dieser den Anreiz und die Richtung, nämlich anders ist die Bösartigkeit der festen, anders die der weichen, anders die der lebhaften, anders die der innigen Naturen. Weil nun in

diese schon von Kindheit auf die freithätige Selbstbestimmung allmählig einwirkt, so fließt das Angeborne und Aufgenommene in dem Gewordnen so zusammen, daß das gemeine Urtheil und selbst die Sprache gewöhnlich beides als Eins nimmt; und so hört man wohl sagen: „das Kind hat eine bösartige Natur rc." Allenfalls läßt sich das noch hören: „das Kind hat böse Milch getrunken". Die verschiedenen Anlagen und Fähigkeiten, und selbst die Mängel derselben, können ebenfalls dem bösartigen Sinne Vorschub thun, und eine eigene Gestalt geben, z. B. anders Verstandesschärfe, anders Dummheit. — Uebrigens gibt die Geschichte von manchem Bösewicht, und auch von Andern, die nicht so arg bezeichnet sind, Züge aus ihren Kinderjahren an, aus welchen man schon frühe Schlimmes von ihnen hätte weissagen können.

§. 76.

Das gutartige Gemüth äußert sich zwar nicht so grell, weil überhaupt das Gute in der Ordnung ist, aber doch nicht minder bemerkbar. Wir möchten sogar die Vorzeichen noch für sicherer erklären, wenn nicht die Elternliebe sich leicht blenden ließe, und auch nicht Andere getäuscht werden könnten. Die freundliche Hingebung des Kindes auf dem Arme, weiterhin die Folgsamkeit, das gesetzte Wesen, die eifrige Thätigkeit, Gutmüthigkeit, Aufrichtigkeit u. s. w. sind zwar in der Regel erfreuliche Kenn- und Vorzeichen, aber auch sie bedürfen noch der Bewährung durch eine längere Behandlung des Kindes.

Anm. Das Naturell gibt auch hier nur Anreiz und Richtung, jedes in seiner Form, und keins begünstigt das Gute im mindesten mehr als das andere. Nur muß nicht der Anschein das Urtheil bestimmen, z. B. die Stille der in sich gekehrten Naturen, oder der Eifer der aufgeweckten. Daher mag wohl ein Gemüth mit Recht für warm oder kalt, für offen oder verschlossen, für sanft oder heftig u. s. w. erklärt werden; aber

damit ist es noch nicht für herzlich oder herzlos, für ehrlich oder versteckt, für freundlich oder zornmüthig erkannt. (Das englische Wort goodnatured ist wohl nicht von der bloßen Natur, sondern von dem guten Gemüth zu verstehen.) Die Vorzüge oder Gebrechen in den übrigen Naturanlagen geben auch nach den gemeinen, oft sprüchwörtlichen Urtheilen, der Gutartigkeit verschiednerlei Gestalt. Die Jugendgeschichten edler Menschen lassen oft schon in ihren frühesten Jahren die guten Vorzeichen durchscheinen.

---

3. Der Entwicklungsgang.

---

§. 77.

Die Naturanlage entwickelt sich unter der Einwirkung, und zwar bestimmt unter der erziehenden Hand. Diese beiden Factoren bringen als ihr Product den Gang nach seiner Richtung und Zeit hervor, in welchem sich die Jugend entwickelt. Es läßt sich auch die Stufe, bis wohin sie vorgeschritten ist, eben so gut bemerken, wie bei dem Gewächs; und so auch das Zurückbleiben oder die Beschleunigung, das Nachlassen, Gestörtwerden, das stetige Wachsen u. s. w. Ja, man kann hierin auch Vorzeichen finden von dem künftigen Bildungsgange, wenn man das Ganze zusammen nimmt, und zwar von dem ersten Jahrsiebend an bis zum Jünglingsalter hin, indem man die gereizten und krankhaften Zustände, den oft nur anscheinenden Stillestand in den Entwicklungsperioden, wie auch das manchmal verstärkte Hervortreiben, kurz alles das in Anschlag bringt, was der Pädagoge im Verlaufe dieser Zeit sorgfältig beobachtet.

Anm. Bei der Pflanze ließe sich allenfalls eine Formel auffinden, welche das Stetige, wie auch das Zunehmen und Abnehmen in der geometrischen oder arithmetischen Progression ihres Wachsthums angäbe; allein die Kraftentwicklung des freien Wesens gestattet nichts mathematisch Gewisses der Art, sondern nur Vermuthungen.

§. 78.

Die Kennzeichen der besondern Fähigkeiten legen sich ziemlich sicher vor, so daß man schon bei dem 7jährigen Knaben bemerkt, ob er sich durch Verstand, Gedächtniß u. s. w. auszeichne oder darin zurückstehe (Vgl. §. 74); nur muß die Bestätigung erst in dem folgenden Verlauf erwartet werden. Mislicher sind die Vorzeichen in dem Bildungsgange, weil dieser manchen Veränderungen unterworfen ist; jedoch kann sie der Erzieher, hauptsächlich bei einem methodischen Unterricht auch ziemlich zuverläßig auffinden. Weniger aber ist ein sicheres Prognostikon über den künftigen Beruf des Jünglings nach unsern bestehenden bürgerlichen Verhältuissen möglich, außer nur im Allgemeinen, und das vermag nur ein Schulmann als tüchtiger Pädagoge zu stellen.

Anm. 1. Es wird daher erst in der Methodik der rechte Ort seyn hiervon zu handeln. Wir begnügen uns hier mit dem Rückblick auf den Verlauf der Jugend im Allgemeinen. Das Kind offenbart in Einfalt seine Natur, sie scheint sich dann in dem Vielfachen des Knabenalters zu verlieren, kommt aber in dem Jüngling wieder in ihrer Hauptrichtung herauf, mit manchem Guten und Schlimmen, das sich in jener Lebensfrühe angelegt hatte. Was mittlerweile durch Krankheit u. dgl. verdorben war, stellt sich dann leicht wieder her, was aber auch nur äußerlich angebildet war, streift sich als gleißnerische Schminke ab. Die individuelle Natur behauptet im ganzen Jugendverlauf ihre Rechte.

2. Die Gemüthsart.

§. 75.

Wir haben hier an die Kennzeichen und Vorzeichen des Guten und Bösen in dem Kinde u. s. w. zu denken. Die Bösartigkeit macht sich nur allzubemerkbar, und schon in dem Säugling (§. 44). Ungeberdiges Schreien, Schlagen, zorniges Wesen, Zerstörungssucht, schlichtes Wesen, Gelüste ꝛc. oder auch stiller Zorn (gewöhnlich mit Bläße), Tücke, Spielverderben, Schadenfreude, Verstellung, Hang zum Lügen u. s. w. sind die allbekannten Erscheinungen. Ehe man über solche böse Kinder klagt, sehe man erst auf den Grund, ob es bleibende, und nicht etwa vorübergehende, vielleicht durch stärkere Reize eingenöthigte Züge sind. Auch sey man vorsichtig im Schließen von den jetzigen Aeußerungen auf den künftigen Charakter, denn es kann manches der Art sich ganz umwandeln, weil auch etwas Gutartiges in den Entwicklungsperioden, oder in krankhaften Zuständen, oder durch eine unangemessene Behandlung widrig afficirt werden kann, das nachmals doch wieder siegt. Nur im Verlauf der ersten drei Lebensjahre kann unter eindringender Beobachtung und zweckmäßiger Behandlung eine Vermuthung statt finden, daß sich ein bösartiges Gemüth entwickeln werde, welche jedoch ihre Bestätigung erst nach den beiden folgendeu Hauptepochen, nach dem 7ten und 14ten Jahre finden mag.

Anm. Die Naturart ist unschuldig an der Gemüthsart, nur gibt sie dieser den Anreiz und die Richtung, nämlich anders ist die Bösartigkeit der festen, anders die der weichen, anders die der lebhaften, anders die der innigen Naturen. Weil nun in

diese schon von Kindheit auf die freithätige Selbstbestimmung allmählig einwirkt, so fließt das Angeborne und Aufgenommene in dem Gewordnen so zusammen, daß das gemeine Urtheil und selbst die Sprache gewöhnlich beides als Eins nimmt; und so hört man wohl sagen: „das Kind hat eine bösartige Natur ꝛc.“ Allenfalls läßt sich das noch hören: „das Kind hat böse Milch getrunken“. Die verschiedenen Anlagen und Fähigkeiten, und selbst die Mängel derselben, können ebenfalls dem bösartigen Sinne Vorschub thun, und eine eigene Gestalt geben, z. B. anders Verstandesschärfe, anders Dummheit. — Uebrigens gibt die Geschichte von manchem Bösewicht, und auch von Andern, die nicht so arg bezeichnet sind, Züge aus ihren Kinderjahren an, aus welchen man schon frühe Schlimmes von ihnen hätte weissagen können.

§. 76.

Das gutartige Gemüth äußert sich zwar nicht so grell, weil überhaupt das Gute in der Ordnung ist, aber doch nicht minder bemerkbar. Wir möchten sogar die Vorzeichen noch für sicherer erklären, wenn nicht die Elternliebe sich leicht blenden ließe, und auch nicht Andere getäuscht werden könnten. Die freundliche Hingebung des Kindes auf dem Arme, weiterhin die Folgsamkeit, das gesetzte Wesen, die eifrige Thätigkeit, Gutmüthigkeit, Aufrichtigkeit u. s. w. sind zwar in der Regel erfreuliche Kenn- und Vorzeichen, aber auch sie bedürfen noch der Bewährung durch eine längere Behandlung des Kindes.

Anm. Das Naturell gibt auch hier nur Anreiz und Richtung, jedes in seiner Form, und keins begünstigt das Gute im mindesten mehr als das andere. Nur muß nicht der Anschein das Urtheil bestimmen, z. B. die Stille der in sich gekehrten Naturen, oder der Eifer der aufgeweckten. Daher mag wohl ein Gemüth mit Recht für warm oder kalt, für offen oder verschlossen, für sanft oder heftig u. s. w. erklärt werden; aber

damit ist es noch nicht für herzlich oder herzlos, für ehrlich oder versteckt, für freundlich oder zornmüthig erkannt. (Das englische Wort goodnatured ist wohl nicht von der blossen Natur, sondern von dem guten Gemüth zu verstehen.) Die Vorzüge oder Gebrechen in den übrigen Naturanlagen geben auch nach den gemeinen, oft sprüchwörtlichen Urtheilen, der Gutartigkeit verschiednerlei Gestalt. Die Jugendgeschichten edler Menschen lassen oft schon in ihren frühesten Jahren die guten Vorzeichen durchscheinen.

---

3. Der Entwicklungsgang.

---

§. 77.

Die Naturanlage entwickelt sich unter der Einwirkung, und zwar bestimmt unter der erziehenden Hand. Diese beiden Factoren bringen als ihr Product den Gang nach seiner Richtung und Zeit hervor, in welchem sich die Jugend entwickelt. Es läßt sich auch die Stufe, bis wohin sie vorgeschritten ist, eben so gut bemerken, wie bei dem Gewächs; und so auch das Zurückbleiben oder die Beschleunigung, das Nachlassen, Gestörtwerden, das stetige Wachsen u. s. w. Ja, man kann hierin auch Vorzeichen finden von dem künftigen Bildungsgange, wenn man das Ganze zusammen nimmt, und zwar von dem ersten Jahrsiebend an bis zum Jünglingsalter hin, indem man die gereizten und krankhaften Zustände, den oft nur anscheinenden Stillestand in den Entwicklungsperioden, wie auch das manchmal verstärkte Hervortreiben, kurz alles das in Anschlag bringt, was der Pädagoge im Verlaufe dieser Zeit sorgfältig beobachtet.

Anm. Bei der Pflanze ließe sich allenfalls eine Formel auffinden, welche das Stetige, wie auch das Zunehmen und Abnehmen in der geometrischen oder arithmetischen Progression ihres Wachsthums angäbe; allein die Kraftentwicklung des freien Wesens gestattet nichts mathematisch Gewisses der Art, sondern nur Vermuthungen.

§. 78.

Die Kennzeichen der besondern Fähigkeiten legen sich ziemlich sicher vor, so daß man schon bei dem 7jährigen Knaben bemerkt, ob er sich durch Verstand, Gedächtniß u. s. w. auszeichne oder darin zurückstehe (Vgl. §. 74); nur muß die Bestätigung erst in dem folgenden Verlauf erwartet werden. Mislicher sind die Vorzeichen in dem Bildungsgange, weil dieser manchen Veränderungen unterworfen ist; jedoch kann sie der Erzieher, hauptsächlich bei einem methodischen Unterricht auch ziemlich zuverläßig auffinden. Weniger aber ist ein sicheres Prognostikon über den künftigen Beruf des Jünglings nach unsern bestehenden bürgerlichen Verhältuissen möglich, außer nur im Allgemeinen, und das vermag nur ein Schulmann als tüchtiger Pädagoge zu stellen.

Anm. 1. Es wird daher erst in der Methodik der rechte Ort seyn hiervon zu handeln. Wir begnügen uns hier mit dem Rückblick auf den Verlauf der Jugend im Allgemeinen. Das Kind offenbart in Einfalt seine Natur, sie scheint sich dann in dem Vielfachen des Knabenalters zu verlieren, kommt aber in dem Jüngling wieder in ihrer Hauptrichtung herauf, mit manchem Guten und Schlimmen, das sich in jener Lebensfrühe angelegt hatte. Was mittlerweile durch Krankheit u. dgl. verdorben war, stellt sich dann leicht wieder her, was aber auch nur äußerlich angebildet war, streift sich als gleißnerische Schminke ab. Die individuelle Natur behauptet im ganzen Jugendverlauf ihre Rechte.

Anm. 2. Man hat in der neuesten Zeit wieder versucht Regeln für die Prüfung der Köpfe (wie Huarte Exam. de Ingen.) aufzustellen, allein man ist damit eben nicht weiter gekommen, um den künftigen Beruf für das bürgerliche Leben in dem Knaben zu erkennen, als Platon (s. Gesch d. Erz. I. S. 397 fg.) Dagegen kann der Lehrer in seinem Schüler ziemlich sicher voraussehen, was aus ihm wird, oder werden könnte. Wenn ein Keppler zum Astronomen gleichsam gezwungen wurde, so fehlte es nur an dem Manne, der in dem Knaben das höhere Urbild dieses Erforschers der Himmelsgesetze erschaut hätte, gewiß aber fehlte es nicht an den Vorzeichen.

Zweite Abtheilung.

Erziehung und Bildung.

Erster Abschnitt.

Das Allgemeine der Bildung. (Erziehung.)

1. Die gemeinen Grundsätze.

§. 79.

Die Natur, die ererbte Erfahrung, der Gemeinsinn, überhaupt das Leben hat gewisse Regeln der Erziehung eingeführt, deren Richtigkeit im Allgemeinen anerkannt wird, so daß man sie als Gemeinplätze überall ausspricht; in der Anwendung aber nehmen sie nach Umständen einen oft sehr verschiedenen Sinn an, und nur das alltägliche Erziehungsgeschäft mag sich mit derselben begnügen. Indessen ist es doch gut, daß sie im Umlauf sind, denn sie halten nicht nur von manchen Mishandlungen der Jugend ab, sondern sie geben auch manchen guten Rath, den die Eltern und Erzieher doch nicht selten befolgen. Je nachdem freilich von diesen eine Erziehungsweise beliebt wird (Einl. §. 11—29), werden sie überhört oder falsch gedeutet. Sie müssen daher immer auf den Geist der Erziehung zurück- und nach demselben ausgeführt werden.

Anm. (Statt aller weiteren Erklärung dient die Stelle aus der Levana I. S. 55 2te A.) „Wenn man die heimliche Uneinigkeit z. B. eines gewöhnlichen Vaters ꝛc. ans Licht zöge, so so würde es etwa so lauten: in der ersten Stunde muß dem Kinde reine Moral gelesen werden, von mir oder dem Hofmeister, in der 2ten mehr unreine oder angewandte auf den eigenen Nutzen, in der 3ten: siehst du, daß es dein Vater so macht? in der 4ten: du bist noch klein, dieß aber schickt sich nur für Erwachsene, in der 5ten: die Hauptsache ist, daß du einmal in der Welt fortkommst und etwas wirst im Staate, in der 6ten: nicht das Zeitliche, sondern das Ewige bestimmt die Würde des Menschen, in der 7ten: darum erdulde lieber Unrecht und liebe, in der 8ten: wehre dich aber tapfer wenn dich einer angreift, in der 9ten: tobe nicht zu sehr lieber Junge, in der 10ten: ein Knabe muß nicht so still sitzen, in der 11ten: du mußt deinen Eltern mehr folgen, in der 12ten: und dich selber erziehen." Kürzer und besser läßt es sich nicht angeben das gewöhnliche sogenannte Erziehen mit seinen Grundsätzen, sie mögen nun einzeln oder zusammen angewendet werden.

§. 82.

Die Regeln, wie sie in wohlbedachter Allgemeinheit ausgesprochen sind, lassen sich in folgende kurze Uebersicht fassen. Alles zu seiner Zeit. Saatzeit ist jede Stunde. Man sorge vorerst für gute physische Behandlung des Kindes, und folge fortwährend den diätischen Vorschriften. Man verbinde damit die intellectuelle und moralische Bildung. Die körperlichen und geistigen Kräfte sollen harmonisch gebildet werden. Die Entwicklung der Anlagen geschehe allseitig. In allem sey die Humanität der Zweck. Man erziehe überall naturgemäß, und alles in stetiger Folge. Auch die Individualität des Zöglings muß wohl beachtet werden. Man befolge mit Festigkeit einen durchdachten Erziehungsplan. Die Gewöhnung vermag das Meiste. Die sittliche Erziehung ist die Hauptsache; hiermit ist

die religiöse zu vereinigen. Schon die physische Erziehung muß dazu dienen, namentlich durch Gewöhnung an Einfachheit, Reinlichkeit und Schamhaftigkeit. Die intellectuelle muß dieses alles unterstützen und ausbilden. Man gewöhne das Kind von frühem an zum Gehorsam, lehre es aber allmählig nach Ueberzeugung handeln. Den Kinderglauben soll man dabei erhalten. Die gute Sitte werde angewöhnt, aber die Belehrung über das Gute komme hinzu. Die edlen Gefühle sollen erweckt und belebt, aber mit der Zeit durch Grundsätze geleitet werden. Die Aufmerksamkeit werde von Kindheit auf geübt. Der Thätigkeitstrieb werde unterhalten; keine Langweile lasse man zu. Die Selbstthätigkeit werde hervorgerufen. Aus dem Spielen gehe allmählig geordnete Anstrengung, Arbeit, Fleiß, jedoch in naturgemäßer Abwechslung mit Erholung, hervor. Aller Unterricht sey methodisch. Nichts zu viel, nichts zu wenig, nichts versäumt. Ueberall begegne dem Kinde das Gute, Schöne und Edle; entfernt sey von ihm alles Schlechte und Verderbende. Gute Beispiele sollen den Zögling stets umgeben; sie sollen aber anziehend seyn. Nirgends erscheine ihm Abgeschmacktes, vielmehr werde sein Schönheitssinn erweckt und gebildet. So auch sein Frohsinn. Es werde an die Natur- und Familienfreuden gewöhnt. Das Gefühl der Würde und der Ehre werde in gleichem Maaße mit der Bescheidenheit gefördert. Gute Gesellschaft, seinem Alter gemäß, dabei aber immer auch solche, zu denen der heranwachsende Knabe und Jüngling mit Liebe hinaufsieht. Der Jüngling lerne sein Ideal und seinen Lebensberuf mit Begeisterung erkennen. Das Mädchen werde nach der Verschiedenheit seines Geschlechts erzogen, sowohl hinsichtlich der Bestimmung als der Behandlung. Die Strenge der Zucht darf nicht fehlen, aber die Milde muß ihr zur Seite gehen; Ernst und

Freundlichkeit immer Hand in Hand u. s. w. Der Geist aber, der in Allem walten soll, ist die Liebe.

Grundsätze für die höhere Erziehung.

---

§. 83.

Die Erziehung soll den heranwachsenden Menschen von seiner Geburt an zu seinem Urbilde führen, (§. 26.) welches in seiner Gottähnlichkeit besteht, wie sie in seiner Natur und Individualität erscheinen kann. Dieses allein ist das Wahre und Bleibende, und alles Gebilde, welches nicht davon ausgeht, vergänglicher Schein. Je richtiger nun der Zögling zu diesem Ziele geführt wird, um desto besser und bleibender ist seine Bildung, denn sie entwickelt das Göttliche. Von der einen Seite hat es durch die Natur Gott so geordnet, von der andern durch die Vernunft für die Freiheit, zunächst der Eltern, welchen das natürliche Gefühl und das Gewissen dieses als seinen Willen bekannt macht (Einl. §. 6.). Das Zusammenwirken der Natur und Freiheit geht von der göttlichen Liebe aus, wirkt durch die Elternliebe, aufrufend die volle Kraft im Bildungstriebe als kindliche Liebe (§. 43). So ist keine Bildung ohne Liebe; und so ist das Wesen aller Erziehung die Religion, sowohl in ihrem Grunde, als in ihrem Ziele, und in ihrem Wege. Sie stellt das göttliche Ebenbild in der Menschheit auf, so daß sich in dem einzelnen Menschen die göttliche Idee selbst darstellt. (§. 3. 28 u. Einl. §. 28).

Anm. Hieraus erläutert sich unser Grundbegriff der Erziehung §. 2 und die göttliche Vorsehung erscheint als Erziehung der

Menschheit, welche sich in dem Reiche Christi vollendet. In diese göttliche Wirksamkeit tritt der ächte Erzieher ein. — Wir haben sie zu betrachten 1. in ihrem Ziele; 2. in dem Punct, von welchem sie ausgeht; 3. in ihrer Führung (vgl. Einl. §. 71).

§. 82.

1. Das Ziel.

Die Bildung des einzelnen Menschen geht von der Idee aus, welche der Erzieher von dem Urbilde des Kindes (§. 10) gefaßt hat, sie folgt dem Wege, der in der Naturanlage vorgezeichnet ist, und führt den jungen Menschen dahin, daß er jenes Urbild selbst erfasse, hierin die Lebensweisheit als Selbsterziehung gewinne (§. 67), und somit zur Freiheit, Allseitigkeit, Seelenschönheit gelange, und in der Gottähnlichkeit sein höchstes Ziel erkenne, zu welchem er mit Selbsterkenntniß sein ganzes Daseyn hindurch sich annähert. Aber nur seiner Natur gemäß kann ihn die ächte Erziehung dahin führen, und es wäre Frevel diese zerstören zu wollen, da sich in derselben die Idee Gottes von diesem Menschen ausspricht. Die Grundzeichnung dieser Idee ist in jedem Kinde angelegt, der Erzieher soll sie auffinden und ausführen. Dazu ist ihm die irdische Natur heilig, damit er die himmlische in ihr erstehen lasse.

Anm. Die Griechen hatten das Ziel der Bildung von der einen Seite aufgefaßt: eine schöne Seele in einem schönen Körper; denn Erscheinung des Urbildes ist die Schönheit. Weil indessen die körperliche Natur größtentheils außer der Willkühr liegt, so blieb für die Seele die Kalokagathie. Die Römer hielten es schon etwas niederer in der Humanität. Viel einseitiger und niedriger so manche Neuere, namentlich auch Rousseau, welcher sagt: „wer das Böse und Gute des Lebens am besten zu tragen weiß, scheint mir am besten erzogen." Besser noch: wer die Kunst versteht zu leben und zu sterben! —

Warum verkannte man die Idee der vollkommensten Bildung, welche Pythagoras und Platon andeuteten, das Christenthum aber deutlich und lebendig machte — Gottähnlichkeit (§. 28)? — „Jeder will den Andern nach seinem Ebenbilde erziehen", wie Göthe, — „Alles nach seiner Form", wie Herder es tadelt. Wohl mag nach Hippel das Erziehen „ein Aufwecken vom Schlaf" heißen, wenn man „den Idealmenschen" denkt, den nach Jean Paul R. die Erziehung frei machen soll; und die Erinnerung, die Schleiermacher aus dem Munde eines Freundes mittheilt; „das erscheinende Leben eines jeden Menschen schwanke zwischen seinem Urbild und Zerrbild" möge den Jugendbildner erinnern, seine höheren Blicke zu schärfen um die himmlische Urschönheit in den unzähligen Strahlen ihrer Gestaltungen hervorzuheben. — Nur so bekommt der vage Ausdruck: „Vollkommenheit des Menschen", seine Bedeutung für den Sittenlehrer wie für den Erzieher.

§. 83.

— im Einzelnen.

Diese Vollkommenheit des einzelnen Menschen besteht darin, daß alle seine Anlagen von der Grundidee durchdrungen und zur Einheit der reinsten Ausbildung erhoben sind. Dann hat der Bildungstrieb mit seiner vollesten Kraft die Talente, auch die Genialität, wenn sie etwa verliehen wäre, entwickelt; und wenn der körperliche Organismus zusagte, so ist dieser durch Gesundheit, Stärke und Gewandtheit dem Geiste zum freiesten Gebrauche übergeben. Während der Jugendzeit ist das Leben in seinen herrlichsten Blütenstand getreten, wenn die Tugend in demselben erwächst. (§. 65). Hier müßte auch von dem Stande und Berufe die Rede seyn, wozu der junge Mensch erzogen werden soll, allein darüber läßt sich erst urtheilen, wenn man den Unterricht und die Forderungen unserer Civilisation betrachtet. Davon also an einem andern Ort. Hier nur das Allgemeine,

daß es Schwärmerei wäre, worin man den jungen Menschen für sich und die Welt zu Grunde richten würde, wenn man ihn nicht zu irgend einem bestimmten äußern Verhältniß nach Maaßgabe der Zeit und der Nation erziehen wollte, daß es aber Frevel wäre, darüber seine Talente untergehen zu lassen, oder ihn gar von seinem Ideale herabzuziehen, so weit das nämlich in des Menschen Gewalt steht. Ihn bloß für die Zeit erziehen heißt ihn noch schlechter machen wollen, als die Zeit ist, und als diese vielleicht selbst ihn erziehen würde. Der wahre Erzieher sucht also das Ideal des jungen Menschen mit seinen äußern Verhältnissen möglichst zu versöhnen.

Anm. Wir werden auch hier wieder an den tiefen Zusammenhang der Genialität und Talente mit dem Charakter erinnert; die Liebe zum Göttlichen erhebt und einigt in beiden den Bildungstrieb (§. 14). Nur so konnte man sagen: „Die Sittlichkeit ist die Hauptsache der Erziehung;" oder: „Erziehen heißt zur Tugend bilden". Aber damit kam man nicht weiter, denn dasselbe sagt schon das Wort bilden; die Tugend ist ja nichts anders als der Bildungstrieb in seiner vollkommensten Wirksamkeit. —

§. 84.

Abirrungen vom Ziele.

Da die Menschenkraft nicht ohne Bildung gedeiht, weil nicht die niedre Natur, wie bei dem Thier in dem Instinct, sondern die Freiheit in der Vernunft sie zu bilden bestimmt ist, so würde die Kraft sich einseitig nnd im Widersprnche mit der Menschheit entwickeln, wenn nicht die Erziehung sie lenkte, und der Mensch würde verwildern. Würde er aber ohne Urbild erzogen, so würde er bloß cultivirt, seine Kräfte würden einzeln entwickelt und für irgend einen Zweck geübt, und er bliebe dann in mancher andern Beziehung mehr oder weniger

roh. Wenn ihn die Bildung von seiner Natur abführt, so ist sie Verbildung: gibt sie ihm in dem Einzelnen eine verhältnißmäßig zu hohe Stufe, die seiner Bestimmung widerspricht, so ist sie Ueberbildung; und steht sie im Aeußeren fest, ohne den Bildungstrieb zum Fortstreben belebt zu haben, so ist sie großentheils Schein, Gebildetheit. So wie nur auch im Anfange im mindesten etwas vernachläßigt wird, so entstehen schon jene Entstellungen, die man Unarten nennt. In dieser Hinsicht bedarf der Mensch der Zucht. Da nun auf der andern Seite, das edle Streben den Bildungstrieb steigert, so ergiebt sich solcher Zögling der erziehenden Leitung zu seiner wahren Bildung. (§. 10.)

Anm. „Wird das Animalische im Menschenkinde nicht in Zucht genommen, so wird ein wildes Thier, ein Wildling, ein Wilder, ein Wildfang daraus.“ Sailer. Man könnte dieses ausführen, indem man die Thierarten für die verschiedenen Richtungen der verwildernden Jugend zur zeitigen Warnung vormalte. Pythagoras sagte: der Mensch ist das ζῶον ὑβριστικόν. Das Christenthum weiset den Erzieher auf den Kampf gegen das Böse hin. (Einl. §. 20.)

§. 85.

2. Anfangspunct, — a. der Zeit nach.

Die Erziehung beginnt mit der Geburt und endigt nicht vor dem völligen Verlaufe der Jugend. (§. 26.) Auch kann nie ganz gut gemacht werden, was frühe vernachläßigt und noch weniger, was verdorben worden. (§. 45.) Denn es ist doch wenigstens eine Stärkung in der guten Richtung des Bildungstriebes verloren worden. Das Streben zum Ideale bedarf fortgehend der erziehenden Hand, sonst würde leicht der Moment eintreten, wo sich die Natur verirrt, und die gute

Entwicklung wenigstens schwächer bleibt, weil das sich selbst überlassene Menschenkind der niedern Natur nur zu leicht folgt, der Erweckung gegen die Trägheit bedarf, und nur durch Vernunft zur Vernunft gelangt, also vorerst durch die leitende der Erziehung (Einl §. 10). Zwar kann die einseitige Bildung eine gewisse Vortrefflichkeit hervorbringen, aber was wäre diese und alle Größe des Menschen ohne das Höchste. Zu diesem aber führt nur die allseitige d. i. die wahre Erziehung, und sie ist in jedem Zeitpunct des Jugendverlaufs nothwendig. Je jünger das Kind, desto tiefer greift die Vernachläßigung in sein ganzes inneres Leben ein, je mehr es herangewachsen, desto fester sind die Mißgestaltungen geworden, und desto träger ist es nun, das früher gewonnene Gute zur Verbesserung anzuwenden (§. 12 vgl. Einl. §. 28).

Anm. Geistesbildung, Kunst und Wissenschaft, praktische Geschicklichkeit ꝛc. ist nicht alles dieses ohne Herzensbildung schon oft nur Unheilbringend geworden? So hochbegabt der Mann auch sey, ohne Tugendkraft kann er ein Tyrann oder ein Schurke werden, und so fein gebildet das Weib auch sey, ohne Tugend ist sie keine Sonne des Hauses oder würdige Kindermutter. — Ja, es ließe sich in dem Leben der vorzüglichsten Menschen wohl auffinden, was in ihrer Erziehung verschuldet worden. Indessen ist sie nie vollkommen, und was die menschliche Beschränktheit verfehlt, wird oft durch göttliche Vorsehung gut gemacht, so daß sie, die große Erzieherin, da etwas Treffliches entwickelt, wo es die Menschen ganz fehlen ließen. Von diesen bleibt es dann freilich immer unverantwortlich. Die Nothwendigkeit und Pflicht der Erziehung (Einl. §. 10) erläutert sich hieraus.

§. 86.

— b. der Kraft.

Auch hat jeder Punct in dem Verlaufe der Jugend sein Eigenes für die Entwicklung und Bildung. Denn in jedem

bedarf der Bildungstrieb der Erregung, und das in eigener Art, weil er sich in jedem auf eigne Art äußert, indem er durch die ganze Entwicklungszeit hindurch in dem fortfließenden Wechsel hervorbringt. Zu mancher Zeit bleibt er länger in derselben Form und Richtung, zu mancher spielt er vielfacher, zu mancher verlangt er mehr Einwirkung von außen, zu mancher treibt er freier und kräftiger von innen hervor. Die Erziehung hat also jeden Punct zu beobachten, zu verstehen, zu behandeln, damit sie ein ungestörtes Einfließen sey, welches während der ganzen Jugendzeit den Bildungstrieb erweckt, lenkt, stärkt, erhöht.

§. 87.

— c. im ganzen Jugendverlaufe.

Das Ewige in dem Geiste des Menschen ist sein wahres Seyn, und durch dasselbe fließt sein Werden in die Unendlichkeit hin. Es tritt nicht erst in irgend einer Zeit seines Daseyns in die Wirklichkeit, sondern es ist von Anbeginn da, und zu jeder Frist der im Tiefen liegende Grund, welcher auch dem Kinde seinen unendlichen Werth gibt, und in jedem Momente des jungen Lebens zu seiner Entfaltung mehr und mehr hervortreten soll. Daher ist die Kindheit eben so wichtig in der Erziehung als das Jünglingsalter; nur hat der Säugling wie der Greis, und jedes Alter seine Rechte, und jedem gebührt eine eigene Achtung. Das Einzelne ist für das Ganze da und dieses für jedes Einzelne; in diesem höheren Organismus, der in dem Fortfließen sein Wesen hat, ist die frühere Zeit eben so gut für sich als für die folgende da, und diese ist zugleich durch die Idee, welche von ihr zum voraus gefaßt wird, für die vorhergehende bestimmend. Jede Zeit soll der andern dienen, aber keine der andern aufgeopfert werden. Das Kind soll nicht

nur zum Manne oder Weibe, sondern auch für das hohe Alter erzogen werden, und den Erzieher soll der Blick auf dessen ganze Zukunft hin vom Frühesten an leiten. Allein er soll das Kind Kind, den Knaben Knaben, den Jüngling Jüngling seyn lassen, und jedem Alter sein Recht zugestehen, also der Jugend ihr Grundrecht: freudiges Aufleben. Im Ganzen soll hierin die Bildungsfähigkeit des Zöglings zu einem immer stärkeren Sehnen nach Bildung wachsen, und dieser edle Durst sich einer steten volleren Stillung erfreuen. So entwickelt sich im Lebensganzen des Menschen die bestimmte Idee seines Lebens, in der Jugend aber bis zum vollen Bewußtwerden derselben und hiermit, zu seiner Trefflichkeit und Charakterwürde. (§. 35 u. 66.)

Anm. 1. Eine vollkommene Erziehung würde jeden Augenblick zum Hervortreiben der edlen Knospen befruchten, und keinen ungenützt für die Ausbildung vorübergehen lassen. Da wir aber keine solche Güte der menschlichen Natur voraussetzen können, daß nicht das Böse mancherlei Störungen bewirke, (§. 10 u. Einl. 3 u. 20), so ist ihre Sorge großentheils wo möglich auf Vernichtung, wenigstens auf Verminderung derselben, und auf den Sieg des Guten gerichtet. Hierzu ist von der Geburt bis zur Reife jede Stunde Zeit der Saat, der Blüte und der Befruchtung für die folgende; denn das höhere Leben will sich stetig in der Jugend entwickeln.

Anm. 2. „Heiterkeit ist zugleich Boden und Blume der Tugend; — die lieben Kinder sollen ihr Paradieß bewohnen“ — spricht die Levana. Aber die Erziehung soll sie in demselben so bewahren, daß sich der Rosenschimmer über die ganze Jugendzeit ausgieße, und weder der Lebensmorgen getrübt werde, noch für den Lebenstag Wolken aufsteigen, vielmehr sich für den Ernst desselben, so schwer und schwül er auch werden möge, der nie versiegende Quell des höheren Lichts in der Seele eröffne. Darum soll auch der Erzieher gelegentlich an die Zukunft erinnern, so daß die Folgezeit schon auf die Lebensfrühe wirke.

§. 88.

3. Behandlung, — a. wie sie einwirkt.

Die Jugend wird also erzogen, wenn sie von der Kindheit bis zur Reife, der Natur und zwar der individuellen gemäß, zu dem Ideale hingeführt wird (Einl. §. 28). Die Erziehung wirkt hierzu stetig ein, bald mehr positiv, bald mehr negativ (Einl. §. 13 u. 14); sie zwingt nichts von außen auf, und sie schmeichelt nichts von innen ein, sondern sie läßt alles aus dem Bildungstrieb erwachsen (§. 10. 26). Eben hierin ist ihre Einwirkung in einem höheren Sinne eine ununterbrochen positive, indem sie diesen Trieb erregt, und ihm Nahrung zuführt, so daß die Kraft von innen heraus zu edler Gestalt erwachse. Damit nun die Erziehung in allem diesem das rechte treffe, die rechte Zeit und Stunde, das rechte Reizmittel, den jetzt grade nährenden Stoff, nichts zu viel, nichts zu wenig — dazu ist theils die Kenntniß der Gesetze nöthig, nach welchen dieses alles wirkt, und zwar grade in diesem Individuum, theils die Anwendung derselben mit scharfer Urtheilskraft und strenger Selbstverläugnung. Denn auf die Art, wie die Einwirkung in dem Zögling aufgenommen wird, nicht wie sie der Erzieher im Sinn hat, kommt hierbei alles an, und da findet es sich oft, vielleicht meist ganz anders als es der Erzieher meint. Oft findet da eine Reaction statt, indem der Eindruck auf die Kraft widerwärtig wirkt, wo man es ganz anders erwartete, und dann macht man nur übel ärger, wenn man mit der widrigen Einwirkung fortfährt; oft wird der Eindruck augenblicklich gut aufgenommen, aber er erzeugt ein Gefühl, welches nicht beabsichtigt worden, und so auch umgekehrt, es ist also hierin ein eigenes, bis jetzt noch kaum gekanntes Studium nöthig, und das wird von der höheren Er-

ziehung verlangt, weil sonst die Behandlung in Gefahr ist, grade das Gegentheil zu bewirken, was sie soll und will.

Anm. Hiermit eröffnet sich für die Pädagogik ein höheres Studium, an welches bisher nur entfernter gedacht wurde. Denn wenn auch ein Psychologe wie der treffliche Carus d. ä. (im 1ten B. s. Psychol. S. 109 fg.) den ersten Eindrücken große Wirksamkeit zuschreibt, so hält er sich doch, wie überhaupt die Psychologen seiner Zeit, mehr innerhalb der Abstraction und Reflexion, als an die Natur selbst; wie auch sein Begriff von den Anlagen (S. 98 fgg.) beweiset. Indessen gibt er doch Winke, die tiefer führen, wenn er z. B. (S. 108) das Beispiel anführt von Tycho de Brahe, dem das astronomische, und das von Händel, dem das musikalische Studium erschwert wurde, und deren Genie wohl grade dadurch am stärksten hervorgerufen wurde. Jetzt aber wird die Erziehungskunde aufgefordert, mit den Fortschritten der Naturwissenschaften parallel zu gehen, und tiefer einzudringen, denn sonst tappt sie doch meist nur im Nebel, und ihr Geschäft ist oft, wenn auch unter philosophisch- und hoch-tönenden Formeln, nichts anders als Pfuscherei, weßhalb man auch bisher so sehr ihren versprochenen Erfolg vermißte. Der Verf. hat weiter darüber gesprochen in s. Darstell. a. d. Geb. d. Erz. im 1ten B. Abschn. VIII. (bes. S. 287 — 322), auch kann mehreres in s. Erziehungsl. (bes. d. Uebersicht S. 573 — 602) dieses anschaulich machen. — Daß man Geschlecht, Naturart, Gemüthsart, Jugendperiode berücksichtigen müsse, ist längst anerkannt, aber hierin eben ist noch vieles zu erlernen. Wie die Eindrücke von dem Kinde, wie dieselben von dem Knaben, wie sie von dem Mädchen rc. aufgenommen werden, ob sie angeeignet, (assimilirt) ob sie ausgestoßen werden, was sie zurücklassen, in dem ersten, zweiten, folgenden Moment, wie sich die Pole berühren, hervorrufen (ähnlich den Farben), umkehren, wie sie sich innerlichst potenziren, neutralisiren u. dgl. m.; — wie viel ist darin noch zu beobachten, und wie wichtig ist das alles für die Erziehung: Man denke nur, wie z. B. Kinder oft zum Zorn

gereizt werden, wo man ihre kindliche Liebe hätte hinauf zum Guten ziehen können, ja wie manche junge Leute grade aus der guten Bahn herausgestoßen werden, weil es an der Kenntniß fehlte, wie die Reize grade auf diese und in diesen Momenten auf sie einwirken mußten, man bedenke die natürliche Opposition des Sohnes gegen den Vater, der jungen Generation gegen die ältere, der neuen Zeit gegen die vergangene, des Bewegten gegen das Bestehende (welches alles auch in der Geschichte, besonders der Geistescultur, und in Mehrerem seine Anwendung findet); man denke auch hierbei an die oft entgegengesetzte Wirkung des Beispiels u. s. w. — und man wird sich überzeugen, daß für die Erziehung hierin ein noch wenig durchforschtes Feld vorliegt. — Hierzu kommt der Blick auf das zukünftige Werden des Kindes, denn es soll doch für das ganze Leben erzogen werden. Die Mutter, wenn sie es auf ihrem Schooße hat, sollte auch an sein Greisenalter denken; der Lehrer an die Früchte, welche erst im Manne und in der Hausfrau reifen. Jetzt erfreuen euch Eltern die vollblühenden Wangen eurer Kinder, werden sie aber nicht in den folgenden Perioden welken? und die jetzt strotzende Gesundheitsfülle wird sie sich zum Alter bewahren? Das fromme Gefühl des Knaben wie wird es gesichert, daß es im Jüngling nicht vielleicht in Unglauben umschlage? und warum erziehen manchmal christliche Eltern sehr unchristliche Kinder? Fehlte es da nicht eben an der wahrhaft christlichen (der eigentlich höheren) Erziehung? Warum erbt am wenigsten das Genie fort? Warum folgt auf frühzeitige Geistesentwicklung gemeiniglich Geistesschwäche? Warum prophezeihete man, daß das ingenium praecox dumm werde in dem Alter der Reife? — Alle diese Beobachtungen und Fragen führen zu einem höheren Studium der Erziehungslehre, das sich sogar auf eine Art Berechnung des Entwicklungsganges einlassen müßte. Aber welcher anthropologische Mathematiker will die Curve für diese Wellen (die positiven und negativen) in der geistigen Bildung finden und ihre Formel angeben!

§. 89.

— b. wodurch sie wirkt.

Die Kraft bildet sich in ihrem Aufstreben, indem sie sich anstrengt, und dabei die Einwirkung innigst aufnimmt; beides wird zwar durch Gleichartiges bewirkt, aber doch so, daß es nicht das Entgegengesetzte hervorrufe. Daher muß sich Strenge und Milde in der erziehenden Behandlung vereinigen, so daß diese in jener und jene in dieser wirkt, um die natürliche Gegenwirkung zum Aneignen, nicht aber zum Ausstoßen anzuregen. Da tritt nun bald die Strenge, bald die Milde hervor, und der Verstand und Tact des Erziehers muß den rechten Moment und das rechte Maaß zu treffen wissen. Die Natur läßt hierzu schon im Aeußeren die Strenge in dem Vater, die Milde in der Mutter dem Kinde erscheinen, daß aber dieses in keinem einseitig sondern durch die höhere Vereinigung der Eltern in jedem derselben vereinigt geschehe, das ist das Geheimniß der wahren Erziehung; und nur so sind die Erzeuger des Kindes auch seine Erzieher. Alle diese Harmonie in den Erziehern und zwischen ihnen und dem Zögling, in der ganzen Umgebung, wie auch zwischen Grund und Ziel und in der ganzen Behandlungsweise kann nur aus dem ewigen Quell fließen, der alles zur Vollkommenheit einigt, aus dem Göttlichen der Liebe. Sie muß in dem Hause walten, unter dem gesegneten Einfluß von Staat und Kirche, daß es selbst ein Tempel edler Bildung sey: dann wird das Kind in dem Schooße der Familie am besten gedeihen. Wenn es nun so weit gediehen ist, daß seiner Bildung das elterliche Haus nicht mehr genug Nahrung und Anreiz darbieten kann, so soll es von dem weiteren Kreise, in welchen es eintritt, mit demselben

Geiste der Liebe, nur in andrer Weise sich umfangen fühlen. Sie ist die Kraft der höheren Erziehung die ganze Jugend hindurch.

Anm. „Mutterarm ist Kindeswiege, — Vaterflöte spricht ans Ohr;“ dieses Naturwort spricht der Dichter Göthe; ihm widerspricht aber nicht das Wort der Weisheit, (Sprchw. 13, 24); denn die Strenge der Zucht wird mit der lieblichen Milde in der ächten Elternliebe, und in jeder, in welche die göttliche Liebe hereinwirkt, in jedem Puncte vereinigt.

§. 90.

So ist also die göttliche Bildungskraft, die Liebe, welche das Kind erzieht, und zwar durch freundlichen Ernst. Dieser ist das den Bildungstrieb im Innersten erregende allgemeine Reizmittel, ähnlich der auf den Erdplaneten einwirkenden Sonnenkraft, welche durch Licht und Wärme einwirkt, und die Keime zu Blüten und Früchten heraufzieht. Sie erzieht den Menschen durch das ganze Leben, durch die umgebende Natur, durch die Menschen umher, durch die derzeitige Cultur, durch den Staat, die Kirche, das Haus, und zunächst durch die Eltern. Selbst die Greise haben in diesem Organismus ihren großen Einfluß auf die Jugend, so wie diese, und selbst die kleinsten Kinder auf ältere Jugend, und auf jedes Alter gleich als Engel zurückwirken. So ist das Kind Symbol der Religion für jedes Alter, und der wehmüthige Blick auf die Kinderjahre zurück, sey jedem zugleich ein freudiger, ja ein Vorgefühl jener höheren Verjüngung. Dem Kinde aber stehe in seinen Eltern das Ideale vor. So wie die Jugend überhaupt mehr in dem über ihr stehenden Alter das Edle der Menschheit erblicken würde, so erwüchse auch ihr edles Streben kräftiger; nur in dieser Wechselwirkung kann die Erziehung der Idee der sich entwickelnden Menschheit entsprechen.

Anm. 1. Alle Verhältnisse, worin die Erziehung etwas Ganzes und Gedeihliches seyn soll, müssen jenen natürlichen nachgebildet werden, so viel es nur geschehen kann. Hauptsächlich aber ist darauf zu achten in welchem sympathischen oder antipathischen Verhältniß die Erzieher (oder Lehrer) zu dem Zöglinge stehen; denn selbst eine Art von physischem, vielleicht magnetischem Rapport findet da statt, und eine Art von moralischem Magnetismus wird da manchmal bemerkt. Indessen darf das nicht in eine gewisse Verweichlichung ausschlagen, denn auch widrige Reize soll die Jugend ertragen lernen, um sich auch durch sie zum Guten erregen zu lassen.

Anm. 2. Dieses alles läßt sich in Sentenzen und Regeln sagen, z. B. Zeit verloren', Alles verloren; Alles zur rechten Stunde; nur das rechte Reizmittel und die angemessene Erregung; der Erzieher soll die Natur und das Urbild des Zöglings erkennen, und beiden gemäß ihn behandeln; zu seiner höheren Natur soll er ihn bilden; er soll den Bildungstrieb beleben und ernähren; erst den Durst erwecken und dann ihm den Geistesnectar darreichen; Strenge und Milde, Zucht und nicht bemerkte Leitung sollen sich einigen; der Erzieher verläugne sich selbst, sey von dem Zuge der Gottesliebe geführt, bleibe hierin sich selbst und seinem Ziele getreu u. dgl. m. Aber wie wenig ist mit allen Regeln gewonnen, wenn das Urtheil für die Anwendung fehlt! Dieses aber wird durch den Geist der höheren Erziehung gegeben.

Zweiter Abschnitt.

Das Besondere in der Erziehung.

---

§. 91.

Das Allgemeine in der Bildung wird für das Individuum ein Bestimmtes. Dort sind nur die Grundsätze angegeben, hier werden sie auf das Einzelne angewendet, vorerst auf die Mittel, dann auf das Ganze der Erziehungsthätigkeit. Sie bedient sich der Mittel, welche sie theils unmittelbar von der Natur erhält, theils künstlich anordnet; und sie wendet sie im ganzen Verlaufe der Jugendzeit an, wobei sie sorgfältig der Entwicklung folgt, auch wohl durch zweckmäßige Erregung einen Schritt vorausgeht und so heranzieht. Sie läßt jene Mittel bald mehr von außen, von selbst wirken, bald mehr von innen, durch Anweisung, jedoch beides in fortgehender Verbindung und in stetig, den Jugendperioden angemessener Behandlung.

Anm. Das Subjective und das Objective, die Gewöhnung und der Unterricht, die Natur und die Menschen umher, die physische und geistige Behandlung — und was sonst noch auf das Kind, den Knaben 2c. einfließt, wird zum Mittel für den planmäßig geordneten Erziehungsgang.

§. 92.

1. Die Mittel.

Die Natur selbst hat in den Eltern und in der Familie das erste Mittel, sowohl hinsichtlich der Zeit als des Einflusses für die Erziehung angewiesen. Denn der natürliche Zug zieht das Kind zu den Eltern hinauf, die Eltern zu dem Kinde herab, und geht, wenn er durch das Göttliche der Liebe verklärt

wird, in die wahre Auferziehung zum Urbilde über (§. 26 u. Einl. §. 29): Hiermit einigt sich das zweite Mittel, das Beispiel, inwiefern in demselben dem Kinde u. s. w., dem Jünglinge das Gottähnliche der Menschheit so erscheint, daß es sein Streben heraufzieht. Es leuchtet ihm dann als Muster herab, und sein Bildungstrieb treibt zur Nachahmung. In der Kindheit wirkt das Beispiel noch dunkel zunächst aus den Eltern, aber auch aus der Gesammtheit der Menschen umher; im Knabenalter wirkt es vielfach, aber für Einzelnes und schon mehr durch Reflexion; im Jünglingsalter wieder mehr einfach durch diejenige Person, in welcher den Jüngling ein Ideal anspricht, oder das seinige belebt, sey es der Lehrer, oder der Freund, oder die Geliebte, ja öfter wohl Personen aus der Poesie und Geschichte.

Anm. 1. Wohl dem Kinde, das unter edlen Eltern ins Leben erwacht, und unter dem stillen Einfluß ihres höheren Wesens seine Kindheit entfaltet! Wo dieses versagt ist, müssen andere Menschen an die Stelle von Vater und Mutter treten, was viel sagt, jedoch öfters besser ist, als jenes Naturverhältniß wenn die Eltern entweder schlechter Art, oder schlechte Erzieher sind. Die Natur der Menschheit verlangt, daß dem Kinde in der Mutter und in dem Vater das Höhere (Göttliche) erscheine, und hierzu ist ihm die kindliche Ehrfurcht (respectus parentalis) eingeflößt, welche zu unterhalten, ja zu erheben den Eltern von Gott als heilige Pflicht aufgegeben ist. Das geschieht aber nicht durch äußeren Zwang, auch nicht durch Verwandlung des vertraulichen Du des Kindes in eine vornehme conventionelle Sprache u. dgl., sondern durch jene innere Würde, wodurch der kindliche Sinn zur Ehrfurcht erhoben wird.

Anm. 2. Die Macht des Beispiels kann man zwar nicht hoch genug anschlagen, allein es muß auch als solches wirken, d. h. anziehend und nicht abstoßend. Wirkt es unfreundlich ein, so

pflegt es sogar einen Widerwillen gegen das Gute selbst einzuflößen, und umgekehrt wird ein böses Beispiel nicht immer abschrecken, oft vielmehr zur Nachahmung anreizen. Grade hierin zeigt sich, wie viel auf die Reaction und Opposition ankommt, oder auf die Gemüthsstimmung, mit welcher das Beispiel aufgenommen wird (§. 88); am bestimmtesten zeigt es sich darin, daß gemeiniglich die Fehler der Eltern ein abschreckendes Beispiel für die Kinder sind.

§. 93.

Das dritte Mittel ist die Gewöhnung. Sie fängt mit dem Frühesten an, und geht nicht nur durch die Jugend, sondern bis ins hohe Alter fort, und sie wird zur andern Natur. Ihre Macht ist so stark wie diese, und darum scheitern oft an ihr auch die dringendsten Vorstellungen. Die Erziehung soll daher das Kind ꝛc. zum Guten gewöhnen, und das mit der Voraussicht, daß der junge Mensch das Angewöhnte zu dem machen werde, was er selbst erwählt, und worin er das Rechte für seine Bestimmung findet. Solche Gewöhnung macht den Menschen wahrhaft frei; also ist sie unendlich verschieden von dem Gewöhnen der Thiere.

Anm. Dieses wichtige Erziehungsmittel hat drei Puncte zu beachten: 1. das Ideal, zu welchem sie abzwecken muß, welches also der Erzieher in seiner Idee hat, und wornach er seinen Plan in allem Einzelnen macht, so daß der Zögling seiner Zeit es selbst als das seinige erkenne, und als seinen Genius erwähle; 2. daß sie keine Verwöhnung für das Leben werde, auch nicht jene stille, welche sich dann nie befriedigt fühlt, und also keine frohe Zukunft bereitet; weßhalb die einfachste Gewöhnung immer am sichersten geht; 3. daß sie die Gesetze der Reaction berechne, wornach eine dermalige als gut erscheinende Gewöhnung in eine schlimme umschlagen kann. Die Erfahrung gibt zu allem diesem Belege. (§. 90 Anm. 2). Wenn Rousseau

meinte, die beste Gewöhnung sey, an nichts gewöhnt zu seyn, so ist das nur in einer sehr beschränkten Anwendung richtig. Wenn sie die rechte ist, so macht sie die gute Gesittung und Gesinnung zur andern Natur, und der krönende Erfolg ist der Dank des innerlich frei gewordenen Erwachsenen.

§. 94.

Die Gewöhnung ruft die Tugenden (§. 65) hervor und befestigt sie. Die Freundlichkeit und Aufmerksamkeit des Kindes ist also das Erste, was in der Erziehung angewöhnt werden soll. Ferne seyen also alle Störungen in beidem! Die Liebe der Menschen um das Kind her, und ihre kindliche Unterhaltungsgabe ist das frühere Hauptmittel; bald aber tritt der Unterricht hinzu. — Der fromme Sinn wird angewöhnt, wenn dem Kinde in Mutter und Vater das Ebenbild Gottes erscheint, das Vertrauen einflößt, Folgsamkeit durch Liebe gewinnt, und seinem Herzen überhaupt den Zug zum Uebersinnlichen belebt. Weiterhin verbindet sich auch hiermit die Belehrung. Die fromme Sitte hilft diesen Sinn beleben und befestigen. Die Hauptsache ist, daß sich mit diesem Gefühle die Willensthätigkeit verbinde, der Gehorsam; dieser bedarf der beständigen Uebung, wenn er zur Gewohnheit werden soll. — Der Fleiß wird angewöhnt, wenn der Thätigkeitstrieb ernstlich beschäftigt wird, und mit zunehmender Kraft immer stärker; aber so, daß er sich nie überspannt, auch nie erschlafft, sondern in ein frohes Kraftgefühl verwächst. Denn der Mensch ist zur Arbeit geboren, und sie wird ihm leicht zur andern Natur. — Der Frohsinn gewöhnt sich noch leichter von selbst an, denn er ist schon die Natur des Kindes; nur verbanne man möglichst die Störungen desselben, und lasse das Kind in der ernsten Zucht auch die freundliche Bereitwilligkeit ihm Freude

zu machen erfahren; überhaupt möge es die Menschen so viel wie möglich von der besseren Seite sehen, um sich der Menschheit außer sich und in sich zu erfreuen. — Die Gewöhnung zu den weiter aufblühenden Tugenden erfolgt bis zur edlen Selbstbeherrschung im Jünglingsalter hiernach von selbst. — Auch die Gewöhnung an äußeren Anstand und an die conventionelle Schicklichkeit sagt jener inneren zu, und wird durch sie natürlich, also die wahrhaft feine Bildung.

Anm. 1. Man sieht hieraus, daß die gewöhnliche Sprache nicht mit Unrecht junge Leute, die so gewöhnt sind, Leute von Erziehung nennt. Und grade hiermit bestehen alle naturgemäße Freuden vom Kindes- bis zum Jünglingsalter; so wie die freudigen Thätigkeiten des Gehorsams, der Bescheidenheit, des Fleißes u. s. w.

Anm. 2. Wie das Mädchen in verschiedner Weise gewöhnt wird als der Knabe, läßt sich aus den Grundsätzen §. 95 entnehmen. Wenn der Knabe zum Gehorsam strenger angehalten werden muß, so will sich in dem Mädchen die reine Natur ungestört von innen heraus bilden. Sein zarter Sinn wird leicht durch Härte gedrückt, seine Unschuld leicht durch positives Einwirken verletzt, sein Gefühl leicht durch Gegenwirkung zerrissen oder erkältet. Wird es zu positiv behandelt, so wird es mit Zerstörung seiner schönen Natur verbildet: überläßt man es aber ganz sich selbst, so bleibt seine Natur unentwickelt, und es verfällt desto mehr auf Eitelkeit. Verbildung und innere Unwahrheit sind daher häufiger unter dem weiblichen Geschlechte als unter dem männlichen. Von dem 3ten Lebensjahre an wird die Behandlung des Mädchens also von der des Knaben darin mehr verschieden, daß sie durchweg mehr negativ ist, und durch die mütterliche Milde bewirkt werden muß. Darum aber darf doch der väterliche Ernst besonders auch im Unterricht nicht fehlen. Zartgefühl und häusliche Stille sind die Bedingungen.

§. 95.

Auch erscheint noch die besondere Lage, in welcher sich der Zögling befindet, als ein sehr wirksames Mittel seiner Erziehung. Man versetzt ihn daher absichtlich in dieselbe im Ganzen, oder man veranstaltet einzelne Situationen für ihn, welche man als Anreize für die Kraft seines edlen Triebes besonders wirksam hält. Allein dieses Letztere, ein erkünsteltes Mittel, ist mislich. Die natürliche Lage des Kindes ist auch in der Regel die günstigste für die naturgemäße Einwirkung, und so ist es auch im weiteren Verlaufe der Jugend nicht viel anderes. Indessen ist das Familienverhältniß für die Erziehung oft ungünstig, und besonders wird für den Knaben die Schulbildung und oft das Verpflanzen aus dem elterlichen Hause erfordert; nur muß auch dieses alles ihm eine natürliche Lage gewähren, so daß er sie als solche fühle. Jene einzelne Situationen dagegen würde der Zögling bald bemerken als künstliche Veranstaltungen, und dann müßte er sie, wo nicht als eine erklärte Züchtigung, doch als einen Betrug ansehen, den man spiele; hiermit aber wäre mit einemmale sein Vertrauen auf den Erzieher, und dessen ganze Wirksamkeit zerstört.

Anm. Rousseaus Emile gibt einige Beispiele von solchen veranstalteten Situationen an, auch schlägt J. P. Richters Levana dergleichen vor; aber man darf das nur lesen, so wird man alsbald das Unwürdige und Ungünstige darin erfahren. Ganz anders. Dergleichen gehört unter die Dinge, wozu Allwissenheit erfordert würde, und welche wir der göttlichen Führung überlassen sollen. Die Leiden und Freuden der Familie und überhaupt, was die Vorsehung im Leben verfügt, das wirkt tief und gut auf den jungen Menschen, wenn es nur der Erzieher zu benutzen weiß. So ist es auch mit dem Vorschlage,

dem jungen Menschen durch erkünstelte Eindrücke die Lust zu einem künftigen Berufe beizubringen. Solche Lust schwindet dahin, und noch gut, wenn sie frühe genug schwindet.

§. 96.

2. Das Ganze.

Die angegebenen Mittel müssen im Zusammenhange mit der Entwicklung der Jugend angewendet werden, wenn sie ihren Zweck erreichen sollen; und so alles Einzelne, worin die Erziehung thätig ist. Wir betrachten hiernach dieses Ganze, und zwar a. im Nebeneinanderseyn, b. im Nacheinanderseyn. In ersterer Hinsicht sind es die zwei Richtungen der Menschenkraft, welche für das Specielle die Grundsätze angeben, die leibliche und die geistige; in der zweiten führen die drei Jugendperioden auf das Besondere der Behandlung.

§. 97.

— a. neben einander, α. die sogenannte physische Erziehung.

Das leibliche Aufleben und Erstarken der Kraft ist von der Geburt des Kindes an der Gegenstand der physischen Erziehung, welche um so mehr das Ganze befaßt, je jünger das Kind ist. Denn da liegt noch fast Alles in der leiblichen Entwicklung, und auch die moralische und intellectuelle wird durch diese hauptsächlich bewirkt. So ist es bei dem Säugling. Allmählig tritt der Einfluß von Seiten der geistigen Kraft mehr hervor, doch ohne jenen aufzuheben, der nunmehr hauptsächlich in der guten Gewöhnung und Diät fortwirkt, aber durch freie Selbstbestimmung verstärkt wird. Dagegen verlangt der Hinblick auf das Ganze der Bildung, daß von Anfang die Wartung und Pflege des Kindes zugleich darauf achte, keine

Unart aufkeimen zu lassen, den Bildungstrieb zu erwecken, die guten Gefühle zu ernähren, und die Verstandesthätigkeit hervorzurufen. So wird das Kind gewaschen, gebadet, gekleidet, wie es der Gesundheit zusagt, und zugleich an die Reinlichkeit und Schamhaftigkeit gewöhnt. Ebenso ist die Nahrung des Kindes, die Ordnung in dem Schlafen und in den natürlichen Verrichtungen, in der Bewegung, in dem Ertragen der verschiedenen Temperatur u. s. w. Gegenstand der Gewöhnung in physischer und moralischer Hinsicht, und fordert die ganze Sorgfalt der Erzieher auf. Je nach dem Alter und der körperlichen Beschaffenheit des Kindes verändert sich zwar vieles hierin, allein das Wesentliche bleibt die ganze Jugend hindurch für die ganze Lebenszeit, naturgemäße Stärkung der Gesammtkraft. (Vergl. die Grunds. §. 5, 12, 13).

Anm. Für die bestimmten Regeln der physischen Behandlung und der Diät muß man Lehrbücher von Aerzten zur Hand haben, z. B. Friedländer, über die körperliche Erziehung rc. a. d. Franz. übers. 1819. Hufeland, Kunst das menschl. Leben zu verlängern u. a., wie auch dessen oben angef. Schrift: guter Rath für Mütter. Die Temperatur des Wassers zum Baden des Kindes, die Art des Waschens, die zweckmäßige Bekleidung, die Lage zum Schlafen, das Säugen und Entwöhnen, die Nahrungsmittel, die Beschaffenheit der Atmosphäre, die stufenweise Abhärtung, die Sicherung gegen Gefahren u. s. w.; alles dieses ist in dieser und mancher andern Anweisung so gründlich angegeben, daß es auch dem gemeinen Verstande leicht wird, die rechte Anwendung davon zu machen. Besonders ist es auf Einfachheit in der unserer Lebensweise angemessenen Gewöhnung abgesehen. Der Verf. hat auch dieses in s. Erziehungsl. ausführlicher abgehandelt S. 334 fgg. und 387 fgg. wo man zugleich ersehen wird, daß auch die physische Wartung und Pflege ihre rechte Thätigkeit und Weihe durch die Liebe erhält.

§. 98.

— β die intellectuelle und moralische Erziehung.

Das geistige Aufleben ist zwar das wichtigste, weil der Leib dem Geiste dienen soll, indessen soll der Geist doch den Leib in gutem Gedeihen, und durch dieses sich selbst fördern. Die Erziehung hat also dafür zu sorgen, daß die Geistesbildung in Harmonie mit der Gesundheit bleibe, und daß die Körperbildung zur Entwicklung der Denk- und Willenskraft für die Bestimmung des Menschen mitwirke. Das ist schon in der ersten Kindheit zu vereinigen, und es steht fortwährend in Wechselwirkung, nur daß das geistige immer gebietender werden soll. Auf dieses hin wird von Anfang der Bildungstrieb geleitet, indem die Aufmerksamkeit des Kindes als seine erste Tugend geübt, und das kindliche Gefühl ernährt wird (§. 44). Einerseits den Unarten wehrend (§. 59), andererseits die guten Gesinnungen hervorrufend, und den Unterricht aus dem tieferen Leben damit vereinigend, suche man die gute Gemüthsart (§. 14) für den bleibenden Charakter zu gewinnen, den Thätigkeitstrieb zum Rechten zu lenken, und die Anlagen zu entwickeln, so daß die Herzens- und Geistesbildung zum selbstthätigen Streben des heranwachsenden Zöglings werde.

Anm. Eine Menge von Erziehungsregeln lassen sich aus diesen Grundsätzen vermittelst der Erfahrung entnehmen. Allein sie hier aufzustellen wäre für einen pädagogischen Grundriß zu viel, da doch auch die Ausnahmen bemerkt werden müßten. Die Hauptsache ist, daß der Erzieher, der unter Anleitung in dieses Nachdenken eingeht, sich durch sorgfältige Beobachtung einen richtigen Tact ausbilde, der in dem vorkommenden Fall das Rechte trifft. Wo dieser fehlt, wird doch keine Vorsicht und Kenntniß etwas helfen; wo er sich aber findet, da wird alles einfach und gut. Unter dieser Bedingung geschieht das

Wichtigste für das Gemüth im Ganzen in den ersten 3 Lebensjahren und für die Begründung der einzelnen Richtungen im ersten Jahrsiebend. Im 2ten wird alsdann der junge Mensch mit den besten Eindrücken aus dem Schooße seiner Familie mehr und mehr in die Welt durch Umgang und Unterricht eingeführt, und zwar so, daß er als Jüngling die leitende Hand zu seiner Ausbildung dankbar und mit eigner Einsicht benutze. Alles Machwerk vergeht ohnehin, z. B. was im Knabenalter gegen die Natur angebildet worden, verliert sich im Jünglingsalter, und was sich hier nicht verliert, hat doch nachher keinen Segen.

§. 99.

Die Erziehungsthätigkeit, wie sie b. nach einander eintritt.

Vieles in derselben bleibt nach jenen allgemeinen und besondern Grundsätzen, aber vieles ändert sich auch mit den Jahren der Kinder, womit denn auch jedes Geschlecht seine eigene Behandlung verlangt. Gemeinsam ist im ersten Lebensjahre beiden noch fast alles in der Pflege, wie in Erweckung der körperlichen und geistigen Kräfte. Man lasse ohne Künsteleien (Schnürbrüste u. dgl.) dem Knaben wie dem Mädchen die freie Bewegung seiner Gliedmaßen, damit es sie durch sich selbst gebrauchen lerne, aber durch die Menschen umher werde es dazu aufgemuntert. Eben so vernehme es in der Sprache der Menschen umher so viel möglich nur reine und liebevolle Ausdrücke; nur meistre man nicht an seiner Sprache, sondern entlocke sie ihm als freie Aeußerung. Der Mutter gehört es noch zunächst an, und die mütterliche Liebe rufe schon in dem Säugling die kindliche Liebe hervor, und Vater und Mutter mögen vereint für die weitere Entwicklung derselben freundlich sorgen. Ein böses Gesicht brennt einen tiefen Schmerz in die Kindesseele.

Immer sei das wachende Kind beschäftigt, aber noch kaum durch irgend einen bestimmten Unterricht angestrengt, vielmehr sey alles noch freies Spiel seiner Kräfte. Mehr hängt daher oft von einer guten Wärterin ab, als später vom besten Erzieher. Da die Erziehung nicht bloß für heute und morgen das Beste zu bewirken sucht, so muß sie auch die Folgen der jetzigen Wirkungen auf die Zukunft berechnen. Denn es kann von jetzt etwas gedeihlich seyn, was nachmals eine nachtheilige Reaction hervorbringt, oder eine Erschlaffung u. dgl. zurückläßt; und umgekehrt kann etwas jetzt ungünstig erscheinen, das gleich einer Regenwolke vorüberzieht, und Gedeihen zurückläßt.

Anm. Die Erziehungskunst hat auch darin eine höhere Aufgabe, daß sie die Gegenwart mit der Zukunft in einem Ganzen der Bildung vereinigt (§. 87). Dieses wird da nicht bedacht, wo man ein gesundes Aufblühen der Kinder bewirkt, aber so daß sie nachmals, vielleicht noch während der Jugendzeit hinwelken, statt es umgekehrt besser wäre, (vergl. §. 90 Anm. 3). In der geistigen Bildung ist das frühe Emportreiben schon mehr als nachtheilig anerkannt. So wenig man jetzt noch den frühreifen Knaben als ein Meisterstück der (wahren) Erziehung bewundert, so wenig sollte man so unbedingt das blühende Aussehen des Kindes als ein sicheres Zeichen der Gesundheitsdauer loben. Die Erfahrung lehrt das nicht selten ganz anders. Daher ist einfache Diät und richtig bemessene Abhärtung, die zugleich an Entbehrungen gewöhnt, immer der sicherste Weg. Aus diesem Gesichtspunct sind auch die Züchtigungen der Kinder zu betrachten; ein hartes Stündchen, um einen frohen Tag zu gewinnen.

§. 100.

— α. insbesondere für die männliche Jugend.

Der Knabe will schon auf der Mutter Schooß als Knabe behandelt seyn, indem er eine stärkere Anregung verträgt und

auch oft bedarf. (Vergl. §. 52 Anm. 2.) Auch in seinen Spielen verlangt er mehr äußere Kraftübung, also Spielgeräthe wie Hammer, Hölzer u. dgl. womit er etwas anfangen und ausführen kann; dabei denn auch Freiheit in seinem Treiben. Hat er Schnee und Eis, so lebt er in seinem Element Desto mehr muß sein Freilassen mit der Gewöhnung zur Anstrengung und Ordnung verbunden seyn. Er werde mit Ernst zu Beschäftigungen angehalten, und im Gehorsam befestigt. Dieses letztere geschieht besonders dadurch, daß ihm wenig geboten, noch weniger verboten, und beides nur für den nothwendigen Zweck, daß aber unnachläßlich auf die Befolgung gehalten wird. Wenn man ihm dabei übrigens freundlich ist und Zutrauen einflößt, auch zu seinen naturgemäßen Vergnügungen behülflich ist, so kann man desto sichrer auf die Folgsamkeit rechnen. Dabei unterhalte man alle seine guten Gewohnheiten und gebe ihm nicht vor der Zeit Gründe an, d. h. man gewöhne ihn nicht zum Widersprechen, und erst wenn er zur Einsicht fähig wird, lenke man sein Urtheil auf den Zweck dessen, was man von ihm fordert. Er werde im sittlichen Urtheile geübt, aber nur seinem Alter gemäß und zugleich vor jedem Ueberschätzen seiner Kraft, als auch der noch jugendlichen Kraft überhaupt, möglichst verwahrt. Dieses alles verbindet sich bei ihm mit dem eigentlichen Lernen, worin grade bei dem Knaben ein Haupttheil der Erziehung besteht. So wachse er in das Jünglingsalter herauf, in strenger Unterwürfigkeit unter das Gesetz, mit ernster Denk- und Willenskraft, durch das Gleichartige der männlichen Erziehungskraft, ohne daß er an eine Emancipation denke; und auch da noch werde er nicht dazu lüstern gemacht, sondern vielmehr durch seine innere Reife zum wahren Freiwerden geführt. Wenn die guten

Gewohnheiten zur Natur geworden sind, wenn sich in guten Eindrücken die Gemüthsart zum edlen Charakter befestigt hat, dann ist die fremde Leitung ganz in die eigne übergegangen. Während dem wird es nicht an Gelegenheit zu Selbstversagungen fehlen, aber immer bedarf der Jüngling noch der Hülfe seines Führers zur Selbstbeherrschung. Mit der größten Sorgfalt werde er vor Reizungen niederer Lust, und seine Seele vor unreinen Eindrücken bewahrt. Noch vor der wichtigen Periode, wo sich die Pubertät entwickelt, wache man besonders gegen innere und äußere Verführung des Geschlechtstriebes, man gebe dem Jüngling recht viele Beschäftigungen, besonders körperliche, und erhebe in den geistigen sein edles Selbstgefühl, zugleich führe man ihn zu den Idealen, die ihn begeistern, aber auch in der Bescheidenheit erhalten.

Anm. So besteht die positive Behandlung des Jünglings hauptsächlich in der Belehrung und Beschäftigung, sie wird aber darin mehr eine negative, ähnlich jener in dem Kindesalter, daß sie ihn mehr seiner freien Selbstbestimmung überläßt, während sie auf das Knabenalter auch äußerlich positiv einwirkte. Die höhere Erziehungskunst muß in diesem bestimmenden Einwirken bis zum rechten Höhepunkt, welcher etwa zwischen dem 12ten und 14ten Lebensjahre liegen möchte, zu steigen, und von da wieder allmählig sich zurückzuziehen wissen. Das moderne Unding einer „Emancipation" (vergl. Plin. ep. 4, 2. in seiner alten römischen Carricatur) kann da gar nicht aufkommen, vielmehr führt den Jüngling sein edles Selbstgefühl zur Selbstbescheidung, nicht nur für seine Person, sondern für die Jugend im Verhältniß zu dem reiferen Alter. Aus dem oben angegebenen Entwicklungsgang (§. 77) ergibt sich übrigens, daß der Knabe wie der Jüngling der Genossen und Freunde bedarf, und daß bei jenen die andern Knaben, bei diesen der Freund, oft die eigentlichen Erzieher sind (vgl. Levana). Die richtige Behandlung bei dem Erwachen des Geschlechtstriebes ist aus §. 63

leicht zu ersehen. Belehrungen darüber sind nur im Nothfalle zuläßig, da sie meist nur die Phantasie entzünden oder wenigstens die Schamhaftigkeit, diesen Schutzengel der Keuschheit, verletzen. Das negative Mittel gegen die Ausschweifungen dieses Triebes bleibt immer die Verhinderung der Ursachen, z. B. der unordentlichen Diät, der Romanenlectüre, der schlechten Gesellschaften: und das positive ist das Gefühl der Würde mit vorsichtiger Belehrung und Aufsicht, ohne Mißtrauen zu beweisen. Die Geistesbildung, die Schönheit der Natur und der Kunst, die Freundschaft, und auch wohl edle Geschlechtsliebe, zugleich angemessene körperliche Anstrengungen sind die Hauptmittel der Erziehung für die reifende Jugend. Auch ist es keineswegs gleichgültig, ob eine öffentliche Schule, oder das Haus der Unterrichtsort ist, und ob der Knabe und Jüngling allein oder in Gesellschaft lerne.

§. 101.

— β. für die weibliche Jugend.

Ebenso verlangt das zärtere Geschlecht eine Verschiedenheit der Behandlung schon in der Kindheit (vgl. §. 52 Anm. 2). Nicht als ob die Strenge hier fehlen dürfe, denn die Willenskraft ist bei dem weiblichen Geschlechte eben so stark als bei dem männlichen, ja sie kann sich schon in den frühesten Jahren für eine Charakterstärke befestigen, welche in der Folge nicht mehr so leicht zu beugen ist, als bei dem Jüngling; und so ist die Leitung durch Ernst und Festigkeit für die gute Richtung des Mädchens nothwendig. Nur muß eine gewisse Milde und Zartheit in der Art der Einwirkung erscheinen, daher sind in der Regel mütterliche Erzieherinnen auch für die heranwachsenden Töchter geeignet, obgleich das väterliche Wort und der männliche Lehrer mitwirken muß. Die weibliche Natur will sich ungestört in ihrer Reinheit entwickeln, die Unschuld wird leicht durch unzarte Behandlung verletzt, und die positive wie

sie dem Knaben dient, würde die schöne Gestaltung leicht verbilden: in ihrer negativen Seite ist die Erziehung die naturgemäßere für das Mädchen und noch mehr für die Jungfrau. — Die Gewöhnung zur Reinlichkeit wird hier strenger noch gefordert und bereitwilliger aufgenommen, der Trieb zur Thätigkeit wird ebenfalls von der Natur selbst schon zur häuslichen gelenkt, der Frohsinn sucht eben hiermit die stilleren Freuden, und findet sich gerne darin, daß es den Seinigen dienen, ihr Leben erheitern, das Haus verschönern kann. Greift doch schon das kleinste Mädchen nach der Puppe und spricht mit ihr sobald es nur sprechen kann, und will sie ankleiden; und so gebe man ihm seinen Puppenschrank, den es ordnen kann u. dgl. Es verlangt ganz andere Spielsachen als der Knabe, auch widerspricht es seiner Naturbestimmung, sich so wie Knaben oder gar mit ihnen, herumzutreiben. Darum aber soll es ihm doch nicht an körperlicher Bewegung fehlen, und zwar auch nicht am munteren Herumspringen im Freien; auch das Tanzen unter guter Aufsicht wollen wir ihm nicht versagen. Die freundliche Gesellung mit Freundinnen, wenn auch nicht immer um festliche Blumenkränze zu winden. Das stille Sinnen, um mit einer schönen Arbeit zu überraschen u. dgl. sollte nicht bloß in vornehmeren Familien (wollte Gott in allen!) gefunden werden, sondern in allen Häusern, denn es ist die unmittelbare Eingebung eines liebevollen, christlich gebildeten Herzens. So möge denn auch die ältere Schwester die jüngere nicht von den häuslichen Geschäften zurückdrängen, vielmehr werde schon die kleinere daran gewöhnt, die noch kleineren Geschwister verpflegen zu helfen. Durch solche Theilnahme an der Erziehung erzieht sie sich zugleich selbst. Ganz besonders bedarf die Tochter im Eintritt der letzten Periode ihrer Entwicklung der mütterlichen

und auch der jungfräulichen Freundin. Im Ganzen ist ihre Erziehung weniger bemerkbar und früher beendigt als die des männlichen Geschlechts, oft schon im 15ten oder 16ten Jahre; daher sind die früheren Eindrücke (nach §. 42) grade hier von dem wichtigsten Einfluß auf das ganze Leben.

Anm. Das Allgemeine der Erziehung wollten wir hierbei nicht wiederholen, und das Besondere auszuführen würde über die Gränzen eines Lehrbuches gehen. Der Verf. muß daher auf s. Erziehungsl. S. 536 fgg. verweisen. Weil von den Müttern die wichtigsten Eindrücke auf die Kinder einfließen, so ist schon in dieser Hinsicht die Bildung des weiblichen Geschlechts für die ganze Nation und der künftigen Generationen von einer Bedeutung, die man mehr praktisch bedenken sollte, als es gewöhnlich geschieht. Wollen wir eine höhere Erziehung ins Leben rufen, so muß sie mit den Müttern anfangen. Es gewährt daher für die Beurtheilung der Nationalbildung ein eigenes Interesse die Grundsätze der Erziehung des weiblichen Geschlechts bei den verschiedenen Völkern zu betrachten, wäre es auch nur in Schriften, die sie aufstellen, z. B. schon bei den Pythagoreerinnen (Gesch. d. Erz. I. S. 330 fgg.), im Mittelalter Vinc. v. Beauvais, dann L. Vives und in neueren Zeiten bei den Franzosen von Fenelon bis Mad. Campan ꝛc.; bei den Engländern Miß Wollstonecraft, und im Gegensatz Miß Hamilton; bei den Deutschen die verschiedenartigen Grundsätze von Hippel (für eine mehr männliche Erziehung), von Pockels, Meiners, Hermes, Ziegenbein, Suabedissen, Betti Gleim, (wie auch von Schreiber dieses in s. Versuche einer Theorie der Mädchenerziehung 1792), von J. P. Richter in der Levana und sonst; von Karoline Rudolphi (weibliche Erziehungsgemälde 2te Aufl. 1811) von Moritz Arndt u. A. Nicht übersehe man Göthes schöne und wahre Lehren in Hermann und Dorothea (1ter Ges. V. 114 fgg.), auch werde nicht vergessen, was der englische Arzt Darwin über weibliche Bildung geschrieben, und unser deutscher ärztliche

Lehrer Hufeland übers. und mit Zusätzen herausgegeben hat. — Eine ernste Aufmerksamkeit verdient in der Erziehung der Töchter, besonders in den gebildeten Ständen, die physische Schwäche, die man in der neuesten Zeit bemerkt, und die sogar noch im Zunehmen begriffen zu seyn scheint. Ein nordam. Gelehrter Dr. Warren hat in der Samml. conv. of teachers ꝛc. Boston 1831 trefflich darüber gesprochen. Ausführlich ist in m. Erziehungsl. S. 54 mit Anführung der verschiednen Schriften von der weiblichen Erziehung gehandelt. Beachtung verdienen besonders in den Briefen der M. Hamilton über Erz. die feinen pädagog. Bemerkungen über die frühesten sogen. Ideenassociationen für die beiden Geschlechter.

Dritter Abschnitt.

Pädagogische Heilkunde.

§. 102.

Wie der Mensch auf die Welt kommt, so bemerkt man eine Regung in ihm, welche Böses in sich hat, und also der Heilung bedarf. Diese sollte schon mit der ersten Erziehung beginnen; und da zugleich durch die äußeren Verhältnisse die reine Entwicklung der guten Anlage vom frühesten an mancherlei Störungen erfährt, so ist es ein Hauptgeschäft der Erziehung, diese nicht nur möglichst zu verhüten, sondern auch wieder zu entfernen, und ihre Folgen gut zu machen, überhaupt den bösen Keim zu vertilgen. Hierdurch entsteht eine pädagogische Heilkunde; obgleich Haupttheil der Erziehungskunde, doch noch der unvollkommenste. Wir können bis jetzt nur noch Hinweisungen geben. Dieser krankhafte Zustand, der die gute Bildung stört, kommt theils von innen theils von außen; im ersten Falle ist er eine Abirrung des Bildungstriebes, gleichsam eine Metastase seiner Kraft durch eine falsche Richtung, vergleichbar den Auswüchsen an Bäumen. So entstehen die Unarten mit ihren Folgen. Im zweiten Falle ist von außen herein noch das gebracht worden, wodurch sich die Unarten so nähren, daß sie zu bösen Gewohnheiten, d. i. zu Verdorbenheiten erwachsen. Wir betrachten beides zugleich mit den Heilmitteln.

§. 103.

1. Die Unarten. Die Menschenkraft schlägt in dem Grade aus der Art, als sie sich von ihrem Urbilde entfernt, (§. 10)

wodurch sie sich dann zu ihrem Zerrbilde gestaltet. Die Anfänge hierzu in dem Kinde nennen wir daher mit Recht seine Unarten (§. 157). Wir suchen sie zu verhüten, und wo sie sich schon eingefunden haben, sie wegzuschaffen. Sie sind der Kindheit eigen. Sie haben ihren Grund im Allgemeinen in dem Verderben der menschlichen Natur, im Besonderen aber in der von demselben ergriffenen Naturart und Individualität; geschieht ihnen nicht frühe Einhalt, so werden sie gewöhnlich mit den Jahren stärker, und gehen in Verdorbenheiten über. Indessen verlieren sich manche von selbst und machen andern Platz, oder wandeln sich in andere um. Sie sind die nicht ablassende Noth der Erziehung, auch bei den besten Kindern. Die negativen Mittel bestehen in allem dem, wodurch sie verhütet, oder auch, indem ein Gegengewicht von ihnen abzieht, verdrängt werden; die positiven Heilmittel suchen sie gradezu wegzuschaffen.

Anm. 1. Die Analogie mit der physischen Heilkunde ist sehr begreiflich. Daher können wir auch hier von Metastasen, Umgestaltungen, Maskirungen, Uebergängen u. dgl. reden; auch hat der Pädagoge gleich dem Arzt die Arzneien immer mehr auf die Diät zurückzuführen. So könnte sich auch in der Pädagogik ein Streit erheben über Enantiopathie und Homöopathie, indessen möchte er sich leichter schlichten. (Vergl. m. Darstell. aus dem Geb. d. Päd. I. S. 33 fgg.)

Anm. 2. Die Unarten gehen in Untugenden über, und diese in Laster, zuerst in einzelne, bis sich daraus ein lasterhafter Charakter erzeugt, wie das nach und nach leicht kommen kann. Liegt nämlich der Gewohnheit zugleich eine böse Neigung zum Grunde, so wird diese, zur Herrschaft gelangt, Leidenschaft, und diese wird in dem Augenblick Laster, als sie zum Ausbruch gereizt wird, der sich dann immer bereitwilliger wiederholt. Die Kindheit hat Unarten, das Knabenalter hat sie auch noch, aber hier finden sich schon Untugenden ein, das Jünglingsalter

hat noch beide, aber auch Leidenschaften, und geräth leicht in Laster. Wenn man dem jungen Menschen die scheußliche Gestalt vorzeigen könnte, in welche er durch seine Unart erwächst, so möchte das wohl manchmal das beste Mittel dagegen seyn; besonders wenn er zum Gegenbild den Engel der Tugend erblickte, der aus seinem Guten bei Besiegung der Unarten ersteht.

§. 104.

Die Unarten werden erzeugt, indem das in dem Kinde liegende Böse (der Egoismus) durch äußere Reize hervorgebracht wird. Daher sind die frühesten und beharrlichsten gewöhnlich in schlechter Wartung und Pflege begründet; und so zeigen sie sich auch oft schon als physische Unschicklichkeiten. Sie erwachsen eine aus der andern, und vervielfältigen sich, indem sie aus dem sinnlichen Triebe hervortreiben; auch verflechten sich manche in einander, so wie sich dagegen manche gegenseitig widerstreiten. Sie lassen sich am besten so zur Uebersicht abtheilen, wie sie den reinen Bildungstrieb stören, also die kindlichen Tugenden nicht aufkommen lassen; und so sind immer zwei Unarten, oder vielmehr weil aus einer mehrere erwachsen, zwei Reihen von Unarten jeder dieser Tugenden entgegengesetzt. In den ersten Lebensmonaten sondern sie sich noch nicht bestimmt, aber allmählig mehr.

Anm. 1. Es lassen sich noch manche Eintheilungen der Unarten (so wie in der Ethik der Untugenden und Laster) verzeichnen, allein die obige erweiset sich am meisten praktisch. Auch sehen wir die Analogie mit der physischen Krankheitslehre. Wir könnten sie nach dem Geschlecht und Naturell aufzählen, allein jener einfache Weg führt auch dahin, daß man diese Modificationen leicht bemerken kann.

Anm. 2. Zu der fehlerhaften Behandlung, schon gleich von der Geburt an, die dem leiblichen und geistigen Gedeihen des

Kindes gleich nachtheilig ist, gehört jede Vernachläßigung im Reinhalten, Waschen u. dgl., ungünstiges Lager des Kindes, Einschläferung durch Wiegen oder gar durch Opiate, Entziehung der frischen Luft und Bewegung, oder auch Verwöhnung an beständiges Herumtragen, festes Einwickeln, die Mittel das Kind zum Schweigen zu bringen, besonders wenn man ihnen etwas zum Saugen in den Mund steckt, Unregelmäßigkeit in der Ernährung, Nichtachten auf das wahre Bedürfniß des Kindes, und so auf die Ursache seines Schreiens, auf seinen krankhaften Zustand u. dgl. So entstehen auch leicht körperliche Unschicklichkeiten, z. B. Schielen, schreckhaftes Auffahren, auch wohl das Stottern u. s. w.

Anm. 3. Oft läßt sich eine Unart durch die andere (Böses mit Bösem) vertreiben, aber —? (S. die Levana) oft kommen, wenn ein Dämon ausgetrieben ist, zehn andere hervor. — Daß der gereizte Zustand der Kinder z. B. im Hunger, in der Schläfrigkeit, im Zahnen als Unart genommen wird, ist schlimm, denn behandelt man ihn als solche, so macht man ihn erst zur Unart. Werden solche krankhafte Zustände richtig behandelt, so pflegen sich auch die unartigen Aeußerungen derselben alsbald mit ihnen zu verlieren.

§. 105.

Die ersten Unarten erscheinen noch ungeschieden in dem ungeberdigen Schreien und Widerstreben des Kindes, worin sich der Eigensinn ankündigt. So wie dieser bei dem einen Kinde erwächst, so bei dem andern die entgegengesetzte Reihe der Unarten im Leichtsinn, der aber nicht so frühe als solcher erscheint. In den beiden Geschlechtern finden sich beide Unarten, jedoch in etwas verschiedner Gestalt; in dem Knäblein mehr positiv, in dem Mägdlein mehr negativ. Das 1te und 4te Naturell neigt mehr zum Eigensinne, das lebhafte und das weiche mehr zum Leichtsinne hin. Die innere Ursache des Eigensinnes ist das Selbst, das sich gegen anderer Willen

behaupten will, anfangs physisch, hierin aber allmählig mit erwachender Willenskraft, wo er denn Eigenwille wird. Die äußeren Ursachen sind zunächst: falsche Nachgiebigkeit und falsche Strenge, neckendes Reizen, Behandlung des Kindes mit Verdruß, Laune, eigener Schwäche u. dgl. Gegenmitttel, und zwar a. negative: Festigkeit des Erziehers, nicht Heftigkeit, so daß sein Wille als Naturnothwendigkeit dem Kinde erscheine, zuvorkommende Befriedigung der wahren Bedürfnisse, Nichtachtung der eigensinnigen Forderungen, wenig Worte, Gestatten der Freiheit in dem, was die Natur verlangt zum Gedeihen u. dgl. — b. positive: Versagung, Strenge, Ablenkung der Aufmerksamkeit auf etwas anders; mitunter auch wohl Züchtigungen. — Innere Ursachen des Leichtsinnes: Trägheit, Schwäche, Behaglichkeit u. dgl. — äußere: zu wenig Uebung der Aufmerksamkeit, zu viel Tändeln mit dem Kinde, zu viel Vorthun und Erleichtern, zu viel Zerstreuung; auch wenn man dem Kinde die Anstrengung verleitet ꝛc. Gegenmittel, a. negative: Sicherung gegen Zerstreuung ꝛc., Gewöhnung an bestimmte Ordnung, Begünstigung zweckmäßiger Erholungen und angemessener Spiele ꝛc. — b. positive: Strenge in dem was einmal (mit gutem Grunde) versagt worden, und in dem Anhalten zur Beschäftigung, Fühlenlassen der Folgen, Aufbieten des Ehrtriebes (mit Vorsicht), überhaupt viel ernstes bestimmendes Einwirken.

Anm. Man lasse die Heilung dieser Unarten keine Stunde anstehen; sie wachsen schnell und oft furchtbar heran. Der eigensinnige Säugling wird bald ein Tyrann des Hauses, steht als ein kleiner Trotzkopf da, stampft als Knabe halsstarrig mit seinen Füßen ꝛc. dann sind oft die strengsten Mittel nicht mehr hinreichend. Nicht glücklicher geht es mit dem Leichtsinn.

§. 106.

Dem frommen Sinne (§. 55) steht entgegen auf der einen Seite die Selbstsucht auf der andern die Sinnenlust. Die Unarten der ersten sind meist ein mehr entwickelter Eigensinn, welcher sich theils als bösartiger Sinn im Umsichschlagen, Necken, Aergern beweiset, damit das Selbst seine Kraft fühlen lasse (woher die Lust der Thierquälerei); theils zugleich mit Verstand, in der Rechthaberei, in dem Zanken und Streiten (besonders mit den kleinen Geschwistern), in dem Spielverderben, in der Unverträglichkeit, endlich in Neid, Schadenfreude, Tücke, Rachsucht u. dgl. (§. 59). — Die Sinnenlust entwickelt sich mehr im Leichtsinn, doch auch manchmal mit Eigensinn verbunden, zuerst bestimmt als Gaumenlust, dann als Unmäßigkeit, Naschhaftigkeit, Lüsternheit, überhaupt Hang zum Genuß, zum Nichtsthun, endlich Zerstreuungssucht. — In jedem Geschlecht haben sie eine eigene Form, im Jünglingsalter erwachsen sie am ersten zu Lastern, besonders die frühere Gaumenlust zur Wollust. Jedes Naturell neigt von seiner Seite zu jeder Reihe, doch möchten die beiden mittlern mehr zu den sinnlichen, die beiden andern mehr zu den selbstsüchtigen Untugenden versucht werden. Die innere Ursache der Sinnenlust liegt in der Hingebung an die niedere Natur, die äußere an der Hervorhebung derselben. Daher sind schon a. die negativen Gegenmittel: Gewöhnung an geordnete Diät, einfache Speisen, Beschäftigung der obern Sinne, regelmäßige Thätigkeit und Lust an derselben ꝛc., in der Regel die wirksamsten. Hierzu kommen b. die positiven; Versagung, Beispiel der schlimmen Folgen, Züchtigung u. s. w. — Die Ursachen der Selbstsucht außer der im Eigensinne liegenden inneren (§. 105) sind: unfreundliche Behandlung, Selbstsucht und Tyrannei der Menschen

umher, Zurückstoßen des Kindes u. dgl. Härte, aber auch zu viel Reflexion auf das Kind, daß es sich als Hauptperson fühlen muß, zu viel Nachgiebigkeit u. dgl. Die Heilmittel sind: a. die negativen: freundliche Behandlung mit Achtung, mit Gerechtigkeit, mit Güte und doch mit Ernst und Strenge, gutartige Gespielen, Gewöhnung an die Freuden der Wohlthätigkeit und Menschenliebe ꝛc. — b. die positiven: Aufzeigung abschreckender Folgen, Entziehung der Theilnahme unter Umständen, auch wohl Entfernung aus dem Kreise der befreundeten Menschen auf eine Zeitlang u. dgl.

§. 107.

Dem Fleiße steht entgegen hier Unstetigkeit dort Faulheit. Jenes gibt die Unarten der Zerstreuungssucht bis zur Spielsucht, und der Unruhe selbst im Spiele wie in der Arbeit ꝛc. und ist meist mit Leichtsinn verbunden. Die Faulheit ist Lust an träger Ruhe und Unlust, nicht nur an geistiger, sondern auch an körperlicher Thätigkeit, wobei oft etwas Ungeberdiges, Plumpes, Schläfriges erscheint; auch Eigensinn im unthätigen Verharren. Nach Beschaffenheit des Naturells tritt bald mehr dieses bald mehr jenes ein, z. B. das 1te und 2te Naturell neigt zur einseitigen oder veränderlichen Thätigkeit, besonders das letztere, das lebhafte zum geschäftigen Müßiggang; das 3te zur geistigen, das 4te zur körperlichen Unthätigkeit, und wie es scheint in beiden Geschlechtern so ziemlich gleich, nur in der Form und Richtung verschieden. Die innere Ursache von beiden ist ein immer tiefer wurzelnder Leichtsinn. Verbindet sich mit demselben eine leicht aufgeregte Reizbarkeit, so entsteht das unruhige Wesen; fehlt es an Empfänglichkeit für solche Reize, so entsteht das eigentliche Phlegma; beides

kann durch krankhafte körperliche Zustände wenigstens vermehrt werden. So ist es begreiflich, daß der Eigensinn, der sich den äußeren Anregungen widersetzt, eine Indolenz hervorbringt, die am Ende weder Kopf noch Hand noch Fuß bewegen mag. Die äußeren Ursachen finden sich in allem, worin Genußsucht, Leichtsinn, Verweichlichung, Zerstreuung, Nichtsthun u. dgl. unterhalten wird, z. B. auch die Gewöhnung an ein Beschäftigtwerden, im Spielen, im Lesen, im ruhigen Dasitzen, wie auch das Vielerlei im Lernen, und zu viel Körperbewegung. Das Gegenmittel ist daher eine angemessene Aufregung der Kraft und Aufmerksamkeit, eine Gewöhnung durch Reizmittel nach der oben (§. 5. 12, Anm. 2) angegebenen Naturgemäßheit, sowohl in negativer als in positiver Beziehung.

§. 108.

Der Frohsinn hat gegenüber dort den Trübsinn, hier die Ausgelassenheit. Der Trübsinn äußert sich in unfreundlicher Reizbarkeit, Aergerlichkeit, Hitze, Zorn, verdrießlich mürrischem Wesen, übler Laune rc., manchmal bis zur Bitterkeit und Boshaftigkeit; er verwächst gewöhnlich mit dem Eigensinn. Die ausgelassene Lustigkeit ist zuerst Besinnungslosigkeit, fast thierischer Art, und wird dann Unbesonnenheit, Leichtfertigkeit, unbedachtsamer Zerstörungstrieb, Uebermuth rc., meist ein vorwaltender Leichtsinn. Die beiden Geschlechter sind zu den Unarten der einen wie der andern Reihe geneigt, nur in der Farbe und Form derselben verschieden. Das lebhafte Naturell wird leichter ausgelassen, am wenigsten das weiche, eher noch das feste, zu Zeiten; das innige neigt sich zu den trübsinnigen Unarten, einigermaßen auch das weiche, nicht minder das feste, zu Zeiten das lebhafte nur in vorübergehenden

Anwandlungen. Merkwürdig ist dabei, daß sich der Trübsinn bisweilen in Ausgelassenheit verkleidet, gleichsam um sich vor sich selbst zu verbergen, woraus denn das unglückseligste Wogen im Leben entstehen kann. — Die innere Ursache von jenem pflegt der Eigensinn zu seyn, öfters auch ein krankhafter Körperzustaud, wie von dieser der Leichtsinn. Kommen nun die äußeren Unarten hinzu, so erwachsen diese Unarten zu einer Festigkeit, die allen Mitteln widersteht. Daher sind gegen beide Reihen schon die negativen Heilmittel, frühe genug angewendet, die wirksamsten: Ruhe und Freundlichkeit umgebe das Kind, es werde aber mit Festigkeit in seiner Ordnuug gehalten, nie mit Heftigkeit behandelt, und von verdrießlichen Wärterinnen, so wie von allen widrigen Eindrücken bösartiger Gespielen u. dgl. entfernt. Die positive Heilart ist hauptsächlich die gegen Eigensinn und Leichtsinn §. 105 angegebene; oft muß die Strenge der Zuchtmittel hinzukommen.

Anm. Trübsinnige Kinder sind nicht so selten, als man es von ihrer natürlichen Anlage zum Frohsinn erwarten sollte. Das kommt wohl großentheils von den verdrießlichen Gesichtern und dem ärgerlichen, zänkischen Ton in den Familien her, wie die Erfahrung um und um bestätigt; nicht selten aber auch von krankhaften Zuständen der Kinder, wie denn der Würmerreiz manchmal das Kind in Düsterheit und mit einemmale in ausgelassene Lustigkeit, und so umgekehrt, treibt. Man wende da Arzneimittel an, aber man gebe dabei nicht zu viel dem Kranken nach. Ueberhaupt gehört zu den Curen dieser Unarten ein sehr gebildeter praktischer Blick und Tact des Erziehers, weßhalb obige Vorschriften nur als Winke dastehen, und der Verf. auf die weitere Ausführung in seiner Erziehungsl. S. 425 fgg. verweisen muß, zugleich aber auch auf die Nachträge in s. Darstell. aus dem Geb. d. P. 1ter B. S. 251 fgg. wo die wichtige Lehre von der Wirkung der Heilmittel behandelt wird.

§. 109.

Die Vielheit der Unarten ist in den Reihen, welche einzeln den Tugenden gegenüber stehen, keineswegs abgeschlossen, sondern nur für die Beobachtung und möglichste Heilung derselben und aller derer, die weiter aus ihnen erwachsen, so abgetheilt, daß man ihrer Vervielfältigung nud Verflechtung mit sicherem Erfolge nachforschen kann. Sie erwachsen aus der bösen Wurzel des Egoismus, und verbreiten sich als Unkraut in unzähligen Gestalten. Es sind Metastasen, die der von jenem ursprünglichen Siechthum ergriffene Bildungstrieb hervorbringt. In dem Kinde erscheinen sie noch nicht so leicht erkennbar und so bestimmt unterscheidbar, bis sie in dem Knaben und Mädchen mit ihrer Fülle hervordringen und der Erziehung unendlich viel zu schaffen machen, dann weiter in dem Jüngling und der Jungfrau gewöhnlich die Führer nur zu Klagliedern über das Mißlingen ihrer Bemühungen aufregen. So viel kommt auf die Erziehung in den ersten drei Lebensjahren an (§. 45), und auch da ist sie schon mehr therapeutisch als diätetisch, denn schon da, ja schon in dem Säugling müssen Unarten geheilt werden, weil sie oft unbemerkt hervorkeimen, ehe man sie noch verhütet hat. Die früheste Heilart in der frühesten Zeit ist mehr die von der negativen, die der späteren die von der positiven Seite, doch nie eine ganz getrennt von der andern (vgl. Einl. §. 13). Die stärksten positiven Heilmittel sind die Strafen oder Zuchtmittel. Sie können nie entbehrt werden, auch nicht bei dem besten Kinde, auch nicht bei dem Säugling, weil nie die Tendenz zu irgend einer vom Urbilde abirrenden Seite ganz fehlt, hiermit aber immer Momente zu erwarten sind, in welcher die Abirrung so kräftig zurückgewiesen werden muß, daß dadurch dem Kinde

Schmerz verursacht wird. Das aber ist eben die pädagogische Strafe, und ihre Zuchtmittel müssen daher als Reizmittel, nach den Gesetzen ihrer Wirksamkeit (§. 5. 12) angewendet werden, wozu ein nicht so leicht abzufertigendes Studium gehört. Je tiefer wir nun auf das Wesen der Heilung und hiermit der Erziehung (welche von Anfang an hauptsächlich Heilung ist) eingehen, um desto entschiedner erkennen wir das erste und durchherrschende Heilmittel in dem, was den Egoismus in der Wurzel angreift. Das aber ist kein anderes, als das weder Selbstsucht noch Sinnenlust (§. 106) aufkommen läßt, und also den frommen Sinn des Kindes von Anfang an in sein unverkümmertes Leben ruft. Gehorsam ist Liebe, Liebe nach oben im frohen Gehorsam, das und nur das ist und bleibt, man mag sagen und vorschlagen was sonst irgend beliebt, das Mittel der wahren Erziehung, und das alldurchgreifende Heilmittel zur Bildung. Weil nun das Christenthum dieses Mittel auf das vollkommenste für das kindliche Gemüth, wie für das reifste Alter selbst ist, so ist und bleibt die christliche Erziehung auch für die Heilung und Verhütung der Unarten die einzige wahre. (Vgl. Einl. §. 29.)

Anm. 1. Ein Christ kann allerdings nicht anders urtheilen, denn er weiß, daß das Christenthum die Heilsanstalt für die Menschheit ist; die Geschichte der Menschheit, nicht bloß die äußere, auch die innere, kann jeden andern unbefangenen Forscher darauf hinweisen. Das bewährt sich denn auch in der Erziehung des Kindes. Nenne man nur nicht das eine christliche, die es in den Formen ist, wohl gar mit finstrer Zucht, diese ist oft viel weiter davon entfernt, als manche mildere und verständigere bei Nichtchristen. Es gehören vielmehr Väter, Mütter, Lehrer dazu, die das menschliche Herz in dem Kinde erkennen, und von der himmlischen Liebe selbst durchdrungen sind. Nur

durch solche ist die rechte Heilung der Unarten zu hoffen, und auf diesem Wege wird sich die höhere Erziehung entwickeln, analog einer diätetischen Lebensweise, zu welcher die höhere Arzneikunde führen soll. Auch hier muß der Verf. auf seine Erörterungen verweisen in s. Darstell. a. d. G. d. P. 1ter B. S. 33 fgg. u. 2ter B. S. 257 fgg. Die sogenannten Ideenassociationen müssen hier als die Einwirkung und Rückwirkung der Eindrücke wohl erwogen werden, und das auch für die mögliche Rückwirkung in der Folgezeit, woran in dem gewöhnlichen Erziehungsgeschäfte gar nicht gedacht wird.

Anm. 2. Der Verf. hat während dieser Bearbeitung s. Lehrb. zwei Bücher kennen gelernt, welche in das Wesen der christlichen Erziehung tief eingehen; das erste: Ueber religiöse Erziehung von Theodor Schwarz Dr. d. Theol. u. Philos. u. Past. auf der Ins. Rügen 1832. Das zweite: Liebe und Wahrheit die Leitsterne aller Erziehung; allen treumeinenden Eltern und Erziehern von Herzen empfohlen von W. Möller, Pfr. zu Gröbitz 1835, welche er für die neueste pädag. Literatur bei dieser Gelegenheit als ausgezeichnet bemerkt.

§. 110.

2. Verdorbenheiten. Die Fehler, welche in den ersten Jugendperioden als Unarten erscheinen, gehen schon in der zweiten, und noch mehr in der dritten, in böse Gewohnheiten, Untugenden, Affecte, (heftige Gemüthsbewegungen) und Leidenschaften (beherrschende Neigungen) über, welche letzteren mit den ersteren zu verwachsen pflegen, z. B. im Zorn, und leicht zu Lastern werden. Es giebt aber auch einige Laster, welche schon im Knabenalter hervorwachsen, namentlich das Lügen und die Wollustsünden, ja auch Verbrechen, z. B. Diebstahl. — Die Ursachen sowohl der Affecte als der Leidenschaften liegen in früherer Verwilderung, und es ist eben der sicherste Beweis, daß

es irgend auf eine Art an der Erziehung fehlte, wenn der Jüngling in bösartige Neigungen, oder in aufbrausende Bewegungen geräth, oder auch nicht kalt und nicht warm ist, ohne alle Begeisterung. Laster und Verbrechen sind meist Erzeugnisse der Verführung. — Die Heilmittel sind schwerer; nur ist eine veränderte äußere Lage, Arbeit, die Schule des Schicksals, und, wenn es noch gut geht, der Einfluß der Künste, der Wissenschaft, und edler Menschen zu versuchen. Man darf keinen verwilderten Zögling oder Züchtling aufgeben, denn die Jugend behält noch immer Empfänglichkeit, auch für das Gute, wenn es nur auf die rechte Weise an sie gebracht wird.

Anm. Hier wird die Heilkunde zugleich ein Theil der Arzneikunde wegen mancher physischer Dispositionen, z. B. bei dem Jähzorn, der Fallsucht, bei den Bettverunreinigungen u. dgl. und ein Theil der polizeilichen Fürsorge, z. B. in den wichtigen Anstalten für die verwahrlosete Jugend und den Verbesserungshäusern. Diese pädagogische Pathologie und Therapeutik erfordert ein eignes Studium.

§. 111.

Die Verwilderungen sind um so schlimmer, je früher sie gewurzelt haben; es sind die schlimmsten Metastasen des Naturtriebs; so vornehmlich jene beiden, welche aber mehrere aus sich erzeugen. Die eine ist das mehr negative Laster, die Aufhebung der kindlichen Natürlichkeit selbst, das Lügen; das andere das mehr positive, der frühe und wild hervortretende Geschlechtstrieb, die Unkeuschheit. Beide Laster finden sich sowohl im rohen als cultivirten Zustande, und leider nicht selten auch bei Kindern, die übrigens gut erzogen sind. Nationalität und Naturell machen zu dem einen oder andern mehr empfänglich, und jedes Geschlecht; obwohl das männliche mehr

zum letzteren geneigt ist, wovon das weibliche durch den edlen Trieb der Schamhaftigkeit zurückgehalten wird. Sie sind schwer bei dem Einzelnen zu heilen, wenn man nicht zugleich die Familie- und Volkssitte verbessern kann.

§. 112.

Das Lügen wird meist erst durch Reflexion was es ist, vorher ist es ein lautes Spiel der Phantasie, worin Wahrheit und Dichtung in einander fließen; aber das wird dann leicht zum Lügen, wenn man das Kind dessen beschuldigt, und überhaupt zu frühe Reflexion hereinbringt. Entschieden ist das Lügen, wenn die Absicht dabei ist die Unwahrheit zu sagen, und am entschiedensten, wenn etwas Böses abgeläugnet wird. Furcht und lebhafte Einbildungskraft verleiten am ersten dazu; schlimmer noch, wenn auch bei Ruhe und Kälte das Kind dazu kommt. Sklavische Behandlung, Lügen der Erwachsenen, Gewöhnung an Scheinen, Verstellen u. s. w.; andere Untugenden und unkluge Untersuchung und Bestrafung derselben sind die nächsten Ursachen. Schon die negativen Heilmittel, die in der entgegengesetzten Behandlung liegen, gewöhnen nicht selten das Lügen ab, besonders wenn die umgebenden Personen offen und wahr sind, und das Kind sich von ihnen durchschaut und, wenn es wahr ist, geachtet sieht; die positiven sind Strafen, welche nach Beschaffenheit des Naturells und anderer Umstände zu verschieden sind, als daß man allgemeine Regeln aufstellen könnte. Gradheit, Achtung der Wahrheit, Einflößung des Zutrauens, bleibt immer Hauptmittel, schon um dem Kinde von frühem an seine natürliche Aufrichtigkeit zu erhalten und den Abscheu gegen das Lügen zu verstärken.

Anm. Besonders belehrend spricht hierüber die Levana (III. Cap. 2), z. B. — „womit Rousseau und Kant ein Lügenkind

belegen, daß man nämlich ihm eine Zeitlang nichts glaube, d. h. nichts zu glauben scheine. Hier lügt ja aber der Richter selber unter dem Strafen des Lügens ꝛc." Ueberhaupt hat Kant nicht das Wesen der Lüge getroffen, um sie von Aufschneiderei, wie auch von Ironie, Scherz u. s. w. hinlänglich zu unterscheiden. Vgl. m. Darstell. a. d. G. d. P. 2r. B. S. 139 fgg. Das lebhafte Naturell führt leicht zu dem lügenhaften Wesen einer lebhaften Einbildungskraft (weßhalb die Levana meint: „In den ersten fünf Jahren sagen die Kinder kein wahres Wort und kein lügendes" — das in der Regel richtig ist); das feste wie auch das innige Nat. lassen es zu tieferen und kälteren Lügen kommen; das weiche ebenfalls zu kälteren, und bei diesem sind sie wohl am leichtesten abzugewöhnen.

§. 113.

Die Unkeuschheit wird durch frühere Gaumenlust und andere Nervenreize, besonders bei einem krankhaften Zustande, wie auch durch Müßiggang, Langweile, schlechte Diät, Reize der Phantasie, z. B. in unzüchtigen Reden, in mancherlei Lektüre ꝛc. und außerdem durch Verführung begründet. Sie äußert sich schon im Knaben- und Mädchenalter besonders in der Selbstschändung, welche auch schon in der Phantasie stattfinden kann, und so unmittelbar die Seele verunreinigt. Hieraus ergeben sich die negativen Gegenmittel: die positiven sind weniger die so unüberlegt angerathenen physischen Belehrungen über die Folgen, als alles was zur Erhebung des edlen Selbstgefühls dient; besonders auch tüchtige Leibesanstrengung u. s. w. Auch gegen diese Verdorbenheit läßt sich im Allgemeinen wenig angeben.

Anm. Sarganeck, Tissot, Salzmann, Schummel, Vogel. Vorzüglich die Levana III. §. 129. J. M. Sailer und schon Pythagoras warnten gegen jene frühzeitigen Be-

lehrungen. (Gesch. d. Erz. I. S. 336 f. auch Erziehungsl. S. 67 fgg).

§. 114.

Zu den Störungen des reinen Bildungstriebes gehört auch jede Art von Verbildung, so schön auch der Schein sey, den sie, und das doch immer nur auf eine Zeitlang, hinzaubert. Sie führt nämlich von dem Urbilde ab (§. 84) und setzt an seine Stelle ein falsches hin, wodurch sie die Täuschung sogar bleibend macht. Sie ist also eine wahre Verdorbenheit des jungen Menschen, ein Vergreifen in dem, was unter andern Umständen zur Bestimmung führt, hier aber in der guten Entwicklung stört. Es gibt hiernach Verbildungen 1. in Absicht des Naturells, wenn ihm Fremdartiges aufgedrungen wird; — 2. des Geschlechts, hauptsächlich des weiblichen (§. 101), wenn dem weiblichen eine männliche und diesem eine weibliche Richtung gegeben, jenes männisch, dieses weibisch gemacht wird; — des Alters, wenn das frühere altklug wird, das ältere naiv seyn soll, und wenn man mit Kindern raisonnirt und rechtet. Die gewöhnlichste Erscheinung einer verbildenden Erziehung ist die Affectation und innere Unwahrheit.

§. 115.

Stolz und Eitelkeit verwachsen in jedem Menschen stärker oder schwächer, jener als angenehmes Bewußtseyn der Selbstständigkeit, daher der männlichen Natur und dem 1ten und 4ten Naturell mehr eigen; diese als Wohlgefallen an der eignen Persönlichkeit, und daher der weiblichen Natur, wie auch dem 2ten und 3ten Nat. näher liegend. Man spricht zwar von einem edlen Stolz, mit Recht, wenn man damit das Bewußtseyn des Urbildes (des göttlichen Ebenbildes) meint, zu

welchem der Mensch als seinem höheren Selbst hinanstrebt. Denn so ist der Stolz das Gefühl der wahren Menschenwürde, und wird beständig in der Demuth gehalten, und es erscheint dabei die aufrichtigste Bescheidenheit gegen Andere. Dieses Dreifache in Einheit ist also das Siegel der Vortrefflichkeit in dem Jüngling wie in der Jungfrau. Weil aber die Selbstsucht schon im Frühesten hereinlebte, so hat sie mehr oder weniger jene Versetzung bewirkt, wo sich das liebe Ich an die Stelle des Ideals setzt, und sich dünkt das schon selbst zu seyn, was es eigentlich noch hoch über sich sehen sollte. Das gewährt ihm dann eine Lust an einer Selbstständigkeit, die sich in dem Selbst festhält, in welchem es sich jetzt findet, und das ist der unedle Stolz, welcher in seiner Behauptung gegen Andere leicht Hochmuth wird, und in Gefahr ist in entschiedene Narrheit hinauszuwachsen. Der Jüngling ist diesen Verdorbenheiten mehr ausgesetzt als die Jungfrau, und es gesellt sich bei ihm gerne der Freiheitstrieb hinzu. Dieser, statt in der inneren Selbstbildung zum Urbilde hin wahrhaft frei zu machen, metastasirt sich ebenfalls durch die Selbstsucht zu jenem Drang nach äußerem Freiwerden, zur Emancipation, und oft schon im angehenden Jünglingsalter zur Widersetzlichkeit gegen Zucht und Ordnung, gegen Vater und Lehrer und Obrigkeit, und so bis zu empörerischen Conspirationen, wie sie schon auf Schulen gegen die Lehrer vorkommen u. s. w. — Die Eitelkeit ist schon an sich ein Erzeugniß der Selbstsucht, auch gibt es eben so viele eitle Jünglinge als Mädchen, (Männer und Frauen), nur ist die Gefallsucht in der Form in beiden Geschlechtern verschieden, in dem weiblichen mehr in die Augen fallend, weil sie da im Aeußeren mehr natürlich ist. — Die jugendliche Begeisterung erfährt eben-

falls die, obwohl oft, sehr versteckte Selbstsucht, (einer Milchversetzung der Mütter vergleichbar) und wird dann Schwärmerei, die den Jüngling oft zu schwärmerischen Verbrüderungen, ja zu Verbrechen verleitet. Dahin kommt es, wenn die leitende Vernunft nicht das wahre Ideal zum richtigen Nachstreben vorhält, und also die Besonnenheit fehlt. Stolz, Eitelkeit, Widersetzlichkeit und Schwärmerei entstehen also gewöhnlich aus früherer Vernachläßigung. — Bei gewissen Störungen des leiblichen Organismus können sie auch in Gemüths- und Geistesstörungen übergehen, und mit jenen Verrücktheit erzeugen. Daß es zwar blödsinnige aber keine verrückte Kinder gibt, erklärt sich daraus, daß es an den Verstandeskräften ursprünglich fehlen kann, daß sich aber das Gleichgewicht der Seelenkräfte für die Vernunftherrschaft erst später entwickelt. Doch möchte es schon im Kinde Andeutungen geben, die aber bis jetzt noch nicht erforscht sind.

Anm. Warum nimmt, wie man will bemerkt haben, die Zahl der Gemüthskranken, Selbstmörder, Verrückten — mit unserer steigenden Cultur zu? Gewiß verschuldet die Verbildung und falsche Richtung der Erziehung viel dabei. Aber was ist zu thun: Wenigstens sollte doch jene σωφροσύνη, das Ziel der Erziehung bei den Griechen (s. Gesch. d. Erz. I. Anh.) von der unsrigen, die doch ein weit herrlicheres Mittel hat, erwirkt werden. — Ob nicht einige Heilung des Blödsinns möglich sey.

§. 116.

Die Verdorbenheiten verwachsen in einander in vielfachem Geflechte, und erzeugen einander, so daß sie zu einer Wildniß, selbst unter dem Scheine der feinsten Cultur, die Seele machen würden, wenn ihnen nicht die pädagogische Heilkunde entgegen

wirkte. Diese aber ist nun unendlich schwer, weil durch das Gesetz der sogenannten Associationen in den Eindrücken sie sich unter einander befestigen. Dasselbe Gesetz ist jedoch auch das Gegenmittel, wenn es mit Verstand angewendet wird, und das eben ist das Schwierige. Die Entwicklungsperioden und so jeder gereizte Zustand verlangen alle Sorgfalt (vgl. §. 24. 35.). Auch will jedes Geschlecht (z. B. das weibliche mit Zartgefühl) und jedes Naturell in der ihm angemessenen Weise behandelt seyn. Dabei muß der Erzieher die Unarten gegen einander richtig abwägen, z. B. Feigheit und Eitelkeit bei dem Knaben als schlimmere ansehen, wie bei dem Mädchen, und daß bei diesem dagegen stolze Kälte und Unmäßigkeit schlimmer sey; daß der Zorn einer ruhigen Natur, der sich etwa durch Blässe ankündigt, oft bösartiger als der glühende einer lebhaften sey, und wie man den Jähzorn bei den verschiedenen Naturen und Charakteren zu behandeln habe u. s. w. Er muß die Wirkung und Nachwirkung der Eindrücke nicht bloß nach den allgemeinen psychologischen Gesetzen, sondern auch nach der Individualität seines Kranken, und nach dem günstigen oder ungünstigen Rapport (§. 88), worin dieser mit ihm steht, vorauswissen; auch die Abnormitäten mancher Idiosynkrasieen, die Uebergänge einer Verdorbenheit in eine andere, bisweilen sogar in die entgegengesetzte u. dgl. bedenken, und dabei mit allen Heilmitteln bekannt seyn, so weit man sie bewährt gefunden hat, auch wohl neue ersinnen. In allem diesem muß er mit einer hohen Selbstverläugnung und geheiligten Liebe seinen Kranken behandeln.

Anm. Wie viel gehört also dazu, daß der Erzieher Seelenarzt sey! indessen darf er nicht verzweifeln. Er muß nur tiefer in die Entstehung des Guten und Bösen eingehen, als es unsere

Compendien lehren, das menschliche Herz im Kinde beobachten, sich auch auf die Physiognomik und Pathognomik verstehen lernen, welches bei Kindern weniger Schwierigkeit hat, weil hier noch das Innere ungestörter im Aeußeren erscheint, und schon die kleinste Unart thierische oder sonst unedle Züge anlegt, und soll so sein Talent und seine Begeisterung für diese hohe Wirksamkeit ausbilden. Hierdurch gewinnt er den praktischen Blick, der allein gegen Mißgriffe schützt. Selten genug sind die Radicalcuren.

§. 117.

Die Heilmittel selbst sind theils erhebende (ermuthigende), theils niederschlagende (angreifende), d. i. Belohnungen und Strafen. Beide sind hier weder mit den sittlichen (nach göttlichem Gerichte) noch mit den bürgerlichen (nach menschlichem Gerichte) zu verwechseln, sondern sie sind erziehend, Besserungsmittel, Reizmittel, und ihr Gebrauch der ärztlichen Hülfe vergleichbar. Ihre Anwendung wird unauflösbar schwierig, wenn man sie nicht so ansieht und nach den Gesetzen der Reize (§. 5. 12), der Einwirkung und Gegenwirkung der Eindrücke ꝛc. betrachtet. Es gibt noch eine mittlere Art, die man stillende oder beruhigende (calmirende) nennen könnte, z. B. wenn man das Kind, das etwa im Weinen, oder in einer unartigen Verstimmung, oder sonst außer sich ist, mit sanften Worten auf etwas anders bringt. Die Bestrafung darf weder als von der Willkühr noch als von der Natur verfügt dem Kinde erscheinen, sondern sie muß ihm von dem höheren Willen kommen, der aus Liebe auch züchtigt, und dem das Kind unterworfen ist, sich auch, wenn er straft, mit Demuth und Ehrfurcht unterwerfen soll. Dieser heilige Wille steht über ihm in den Eltern, Erziehern, Lehrern,

und das um so heiliger, je mehr sie im Namen Gottes stehen, und es Gottes Gebot in ihnen zu ehren gewöhnt ist. Die religiöse Bildung soll dahin führen, daß das Kind die göttliche Stimme, welche sich in seinem Gewissen ankündigt, durch die Menschen, die ihm überhaupt im Namen Gottes stehen, und durch die es Gott zur Besserung ruft, auch dann erkenne, wann es den Schmerz der Züchtigung erfährt, und das mit dem Bewußtseyn, sie verdient zu haben. Das gutartige Kind läßt sich daher die Strafen gerne gefallen, sobald es nur sieht, daß der Ernst der höheren Liebe ihm dieselben wegen seiner Unarten auferlegt; es bringt alsdann in ihnen gleichsam Sühnopfer, welche sogar dahin wohlthätig zurückwirken, daß seine Achtung und Liebe zum strafenden Erzieher zunimmt. Das bösartige Kind möge um so härter den höheren Willen, dem es sich unterwerfen soll, fühlen, je weniger es sich unterwerfen will. Wenn gleich hier die Strafe unmittelbar schlimmere Regungen hervorbringt, so wirkt sie doch wie ähnliche Arzneimittel zur Heilung desto besser nach. Nur darf nach der Sühnung das Strafen nicht fortdauern, auch kein Nachtragen darf stattfinden, vielmehr muß in dem Erzieher auch die göttliche Liebe als der Friedensbogen der Gnade erscheinen. Daß öftere Strafen so wie zu starke abstumpfen, und daß zu seltne und zu leichte verweichlichen am Ende auch gleichgültig machen, folgt aus den Gesetzen der Reizmittel. — Mit den Belohnungen verhält es sich zwar auf ähnliche Weise, doch mögen sie mehr als willkührlich erscheinen. Lob wirkt in der Regel mehr als Tadel, wenn es nicht zu oft kommt; es ist am rechten Ort vornehmlich wo es mehr erhebend wirkt, also bei eingetretener Besserung, nicht aber wo es eitel macht.

Anm. Die Unterscheidung der Strafen in natürliche und willkührliche ist auch hier ohne tiefern Grund. Sie sollen ja nicht die Folgen der sich selbst überlassenen Natur seyn, unerachtet man diese auch als Strafen erklären mag, sondern vielmehr die Folgen der höhern Natur, welche das Kind mit Bescheidenheit und Vertrauen in der Vernunft seines Erziehers erkennen muß. Sein Gewissen treibt es selbst dazu, daß es einer höhern Macht mit Recht hierin unterworfen sey. Die Wahl der Strafen hängt also von dem praktischen Blicke des Erziehers ab, und sie bedarf keiner Künsteleien (wie Rousseau vorschlägt); im Gegentheil macht dergleichen Absichtlichkeit einen schlimmeren Eindruck auf das Kind als eine augenblickliche Bestrafung, und eine mit Kälte wirkt oft schlimmer als die mit Hitze. Die Levana, welche auch jenen Vorschlag im Emile verwirft, sagt viel Treffliches über diesen Gegenstand, z. B. (I. S. 224.) „Kaum ist eine bedeutende Strafe des Kindes so wichtig als die nächste Viertelstunde" (vielleicht schon Minute) „nach ihr, und der Uebergang ins Vergeben rc." So auch beim Schreien S. 236. Körperliche Züchtigungen werden bei einer durchaus, also von Anbeginn sorgfältigen Behandlung kaum irgend nöthig werden; wie es aber gewöhnlich ist, sind sie nicht ganz zu entbehren, am wenigsten bei kleinen Kindern, weil diese noch durch das unmittelbare Fühlen ihre Eindrücke erhalten, nur seyen sie dem Körper nicht schädlich, und weder im Zorn noch mit Kaltblütigkeit, sondern mit schmerzlicher Theilnahme ertheilt, und so daß sie immer seltner werden. Die verkehrteste Weise bei dem Strafen ist das Raisonniren, Capituliren und Rechten mit dem Kinde, denn das führt es ganz aus der kindlichen Einfalt heraus, und versetzt seine Natur in eine widernatürliche Verfrühung.

§. 118.

Das Wichtigste in der Erziehung geschieht in der Kindheit; da erhalten die angelernten Anlagen ihre Richtung, Unterdrückung,

Erhebung, und manche Umänderung, und da legen sich auch noch neue, günstige und ungünstige an; was nachher geschieht, ist theils Entwicklung derselben, theils Zurechtweisung, und großentheils Heilung. Das ganze Geschäft des Erziehers zeigt sich ihm, wie er es tiefer erkennt, um so schwieriger und verwickelter, aber sein Trost und seine Kunst liegt in dem Bewußtseyn, in Einheit des Planes und des Sinnes das zu thun, was sich in seinem Kreise zu thun darbietet, und hiermit der durch das Ganze erziehenden Vorsehung seine Hand zu leihen. Was zu einem guten Erzieher erfordert wird, ergibt sich aus jedem der vorhergehenden §§. (besonders Einl. §. 7, 9, 28 — 30, 26, 27 u. Pädag. 68, 78, 83, 109.) Wenn wir ihm sein Naturell bestimmen sollten, so wäre es das aufgeweckte, worin das feste vorherrschen müßte, aber das innige nicht fehlen dürfte (die Mischung, wie sie sich in dem deutschen Gemüthe Fleiß und Ernst zu finden pflegt). Seine Thätigkeit müßte Geist und Leben gleichsam aus- und in den Zögling einströmen lassen, ein fester und liebevoller Charakter müßte seinen heiligen Ernst unverdrossen erhalten. So viel das ist, was gefordert wird, so darf doch der Erzieher nicht an sich verzweifeln, der einen edlen Trieb in sich zu dieser Wirksamkeit fühlt. Die Liebe, die alles überwindet, leitet auch auf den rechten Weg, und eröffnet den richtigen Blick und Tact; sie, die von oben kommt und nach oben zieht, flößt ihm auch die wahre Liebe zum Zögling unerläßlich ein. Eben sie treibt aber auch zu einem tiefer und tiefer eindringenden pädagogischen Studium, das sich nicht durch philosophische Formeln oder ästhetische Phrasen täuschen läßt, vielmehr in der Erforschung der menschlichen Natur, besonders der kindlichen, zugleich aber in dem Aufblick zu ihrem

Urbilde unermüdet für sein wichtiges Wirken fortstrebt. — Das alles aber kommt ihm von dem Geiste des Christenthums, der jedem Erzieher die rechte Weihe ertheilt. Und durch diesen Geist werdet Ihr Mütter und Ihr Väter zu Erziehern Eurer Kinder, die Gott Euch anvertraut, wenn Ihr nur wollt, geschickt gemacht.

Fries, J. F., Grundriß der Metaphysik, ein Lehrbuch zum Gebrauch für Schulen und Universitäten. gr. 8. 1824. 12 gr. oder 50 kr.
— — System der Metaphysik. Ein Handbuch für Lehrer und zum Selbstgebrauch. gr. 8. 1824. Rthlr. 3. 12 gr, oder fl. 6.
— — Grundriß der Logik. Ein Lehrbuch zum Gebrauche für Schulen u. Universitäten. 3te Aufl. gr. 8. 1827. 12. gr. oder 48 kr.
— — populäre Vorlesungen über die Sternkunde. Zweite vermehrte Auflage. Mit Kupfertaf. gr. 8. 1833. Rthlr. 2. 16 gr. od. fl. 4. 48 kr.
Grieshaber, über den rhetorischen Unterricht auf Gelehrtenschulen 4. 1829. geh. 6 gr. oder 24 kr.
Grimm, A. L., Kindermährchen 2te verm. Aufl. 12. 1817. geb. mit schwarzen Kupfern. Rthlr. 1. 8 gr. oder fl. 2. 24 kr.
Gruner, G. A., Briefe aus Burgdorf, über Pestalozzi, seine Lehrart und Anstalt. 2te unveränderte mit 4 neuen Briefen vermehrte Aufl. 8. 1806. Rthlr. 1. 12 gr. od. fl. 2. 45 kr,
Hermann, Dr. K. F., auch ein Wort über das Verhältniſs der neueren Philosophie zur classischen Alterthumsforschung. Veranlaſst durch die Schrift: Aristophanes und sein Zeitalter; eine philologisch-philosophische Abhandlung von H. Th. Rötscher. (Berlin 1827.) (Aus den Heidelb. Jahrbüchern der Literatur besonders abgedruckt.) gr. 8. 1829. geh. 6 gr. oder 27 kr.
Hesiods Werke und Orpheus der Argonaut von J. H. Voſs. 8. 1806.
Schreibpapier Rthlr. 2. oder fl. 3. 36 kr.
Weiſs Druckpap. Rthlr. 1. 16 gr. oder fl. 3.
Ordin. Druckpap. (fehlt).
(Hoffmann, H. K.), deutsche Volksgeschichten aus dem ersten Jahrhundert vor und nach Christi Geburt. 1821. gr. 8. carton. mit 10 Kupfern und einer Charte. Rthlr. 1. 10 gr. od. fl. 2. 24 kr.
Hymnus (Homerischer) an Demeter. Griechisch und Deutsch; übersetzt und erklärt von Joh. Heinr. Voſs. Gröſstes Octav. 1826. (Mit dem Bildniſs von J. H. Voſs.)
Druckpapier Rthlr. 2. 16. gr. oder fl. 4. 48 kr.
Fein Papier Rthlr. 3. 8 gr. oder fl. 6.
Mögling, W. L. F., Hülfsbuch in Fragen und Beispielen zur Einübung der lateinischen Grammatik zunächst in Beziehung auf die Paragraphen der größeren Bröder'schen Grammatik. gr. 8. 1824. 12. gr. od. 48 kr.
Ries, M. A., die Errichtung, der Fortgang und Bestand des Schullehrerseminars in Bensheim; nach pädagogischen Grundsätzen dargestellt. 8 1832. geh. 14 gr. oder fl. 1.
Rudolphi, Caroline, Gemälde weiblicher Erziehung. 2 Thle. Zweite Auflage, mit 2 Kupfern und einer Vorrede vom geheimen Kirchenrathe F H. C. Schwarz. 8. 1815. Weiß Druckp. Rthlr. 3. od. fl. 5. 24 kr.
Velin-Papier Rthlr. 6. od. fl. 10. 48 kr.
Schwarz, F. H. C., evangelisch-christliche Ethik. 2te Aufl. 1r Band. Auch u. d. Titel: die Sittenlehre des evangel. Christenthums als Wissenschaft. gr. 1830. Rthlr. 1. 8 gr. oder fl. 2. 24 kr.
— — 2r Band. Auch unter dem Titel: die Sittenlehre des evangelischen Christenthums für das Leben. gr. 8. 1830. Rthlr. 1. 16 gr. od. fl. 3.
Stieffel, Naturgeschichte für den Schulunterricht und Selbstgebrauch. gr. 8. 1826. 18 gr. od. fl. 1. 12 kr.
Wilhelmi, K., Christi Apostel und erste Bekenner, oder die Geschichten der Apostel und deren Briefe in ihrem Zusammenhange und ihrer Zeitfolge, zur Förderung reinen Christenthums und gründlicher Bibelkenntniß dargestellt. gr. 8. 1825. geh. 12 gr. oder 48 kr.

Urbilde unermüdet für sein wichtiges Wirken fortstrebt. — Das alles aber kommt ihm von dem Geiste des Christenthums, der jedem Erzieher die rechte Weihe ertheilt. Und durch diesen Geist werdet Ihr Mütter und Ihr Väter zu Erziehern Eurer Kinder, die Gott Euch anvertraut, wenn Ihr nur wollt, geschickt gemacht.

Bei Universitätsbuchhändler C. F. Winter in Heidelberg sind folgende Werke erschienen, und durch alle gute Buchhandlungen zu beziehen.

Aratos Sternerscheinungen und Wetterzeichen, griechisch und deutsch, übersetzt und erklärt von J. H. Voſs gr. 8. 1824.
Druckpapier Rthlr. 2. 8. gr. oder fl. 4.

Aristotelis ethicorum Nicomacheorum libri decem, Graeca ad cod. veterumque editionum fidem recognovit, interpretationem Lambinianam a Berghio refictam denuo castigavit, commentarium adjecit Carolus Zell. 2. Vol. 8. maj 1821.
Charta scriptor. Rthlr. 6. oder fl. 10 48 kr.
Charta impress Rthlr. 5. oder fl. 9.

Aeschylus Tragödien, deutsch von Heinrich Voſs, zum Theil vollendet von J. H. Voſs. gr. 8. 1826 (Mit dem Bildniſs von Heinrich Voſs.) Druckpapier Rthlr. 2. 12 gr. oder fl. 4. 30 kr.
Velinpapier Rthlr. 3. 8 gr. oder fl. 6.

Bauer, J., gründlicher Unterricht in der Obstbaumzucht. Ein Hand- und Hausbuch für Landwirthe und Landschullehrer. Mit Abbildungen. 8. 1833.
16 gr. oder fl. 1. 12 kr.

Beleuchtung des Auffallendsten in dem neuesten Plane zur Einrichtung der Lateinschulen und Gymnasien in Baiern. (Aus dem Sophronizon besonders abgedruckt.) gr. 8. 1829. geh. 6 gr. oder 27 kr.

Cornelii Nepotis vitae. Mit erklärenden Anmerkungen und geschichtlichen Einleitungen, welche auch zum Uebersetzen aus dem deutschen ins Lateinische benutzt werden können. Herausgegeben von F. S. Feldbausch. 2 Bde. gr. 8. 1828 1. Bd. 12 gr. oder 48 kr.
2. Bd. 15 gr. oder fl. 1. 4 kr.

Demeter, Dr., Grundzüge zur Organisation der deutschen katholischen Schulen; mit besonderer Beziehung auf das Großherzogthum Baden. Herausgegeben auf Veranlassung des Großh. Bad. Ministeriums. Mit pädagogisch-kritischen Bemerkungen begleitet von Professor W. A. Ries. gr. 8. 1832. 16 gr. oder fl. 1. 12 kr.

Dittenberger, Th. Fr., Geographie für Gymnasien, Lyceen oder Mittelschulen und zum Privatunterricht. Nach natürlichen Grenzen und historisch-statistisch bearbeitet. Dritte verbesserte und neu bearbeitete Auflage. Mit ausführlichen Tabellen, lateinischem und deutschem Register und sechs Versinnlichungscharten. Mit Großh. Bad. und. Königl. Würtemb. allergn. Privilegien gegen Nachdruck und Nachdrucksverkauf. gr. 8. 1834. 36 compreß gedruckte Bogen. Rthlr. 1. 4 gr. oder fl. 2.

Feldbausch, F. S., griechische Grammatik zum Schulgebrauch. gr. 8. Zweite Auflage. 1826. 16 gr. od. fl. 1. 12 kr.

— — die unregelmäßigen griech. Verba nach übereinstimmenden Formen neu geordnet. gr. 8. 1826. geh. 6 gr. oder 24 kr.

— — und Süpfle, griechische Chrestomathie für die zwei ersten Jahrescurse im griechischen Sprachunterricht; mit Wörterbuch. (Dritte Auflage von Feldbausch's Griech. Chrestomathie.) gr. 8. 1833.
16 gr. oder fl. 1. 12 kr.

Fries, J. F., System der Logik. Zweite Auflage. gr. 8. 1819.
Rthlr. 3. 8 gr. oder 5 fl.

— — Julius und Evagoras oder die Schönheit der Seele. Ein philosophischer Roman. 1r. Band. 8. 1822. Zweite Auflage.
Druckpapier Rthlr. 1. 12 gr. oder fl. 2. 42 kr.
Velinpapier Rthlr. 2. oder fl. 3. 36 kr.

— — 2r Band. 8. 1822. Rthlr. 1. 12 gr. oder fl. 2. 42 kr.
Velinpapier Rthlr. 2. oder fl 3. 36 kr.

— — die Lehren der Liebe, des Glaubens und der Hoffnung, oder Hauptsätze der Tugend- u. Glaubensl. 8. 1823. Rthlr. 1. 6 gr. oder fl. 2.

Fries, J. F., Grundriß der Metaphysik, ein Lehrbuch zum Gebrauch für Schulen und Universitäten. gr. 8. 1824. 12 gr. oder 50 kr.
— — System der Metaphysik. Ein Handbuch für Lehrer und zum Selbstgebrauch. gr. 8. 1824. Rthlr. 3. 12 gr, oder fl. 6.
— — Grundriß der Logik. Ein Lehrbuch zum Gebrauche für Schulen u. Universitäten. 3te Aufl. gr. 8. 1827. 12. gr. oder 48 kr.
— — populäre Vorlesungen über die Sternkunde. Zweite vermehrte Auflage. Mit Kupfertaf. gr. 8. 1833. Rthlr. 2. 16 gr. od. fl. 4. 48 kr.
Grieshaber, über den rhetorischen Unterricht auf Gelehrtenschulen 4. 1829. geh. 6 gr. oder 24 kr.
Grimm, A. L., Kindermährchen 2te verm. Aufl. 12. 1817. geb. mit schwarzen Kupfern. Rthlr. 1. 8 gr. oder fl. 2. 24 kr.
Gruner, G. A., Briefe aus Burgdorf, über Pestalozzi, seine Lehrart und Anstalt. 2te unveränderte mit 4 neuen Briefen vermehrte Aufl. 8. 1806. Rthlr. 1. 12 gr. od. fl. 2. 45 kr,
Hermann, Dr. K. F., auch ein Wort über das Verhältniſs der neueren Philosophie zur classischen Alterthumsforschung. Veranlaſst durch die Schrift: Aristophanes und sein Zeitalter; eine philologisch-philosophische Abhandlung von H. Th. Rötscher. (Berlin 1827.) (Aus den Heidelb. Jahrbüchern der Literatur besonders abgedruckt.) gr. 8. 1829. geh. 6 gr. oder 27 kr.
Hesiods Werke und Orpheus der Argonaut von J. H. Voſs. 8. 1806.
Schreibpapier Rthlr. 2. oder fl. 3. 36 kr.
Weiſs Druckpap. Rthlr. 1. 16 gr. oder fl. 3.
Ordin. Druckpap. (fehlt).
(Hoffmann, H. K.), deutsche Volksgeschichten aus dem ersten Jahrhundert vor und nach Christi Geburt. 1821. gr. 8. carton. mit 10 Kupfern und einer Charte. Rthlr. 1. 10 gr. od. fl. 2. 24 kr.
Hymnus (Homerischer) an Demeter. Griechisch und Deutsch; übersetzt und erklärt von Joh. Heinr. Voſs. Gröſstes Octav. 1826. (Mit dem Bildniſs von J. H. Voſs.)
Druckpapier Rthlr. 2. 16. gr. oder fl. 4. 48 kr.
Fein Papier Rthlr. 3. 8 gr. oder fl. 6.
Mögling, W. L. F., Hülfsbuch in Fragen und Beispielen zur Einübung der lateinischen Grammatik zunächst in Beziehung auf die Paragraphen der größeren Bröder'schen Grammatik. gr. 8. 1824. 12. gr. od. 48 kr.
Ries, M. A., die Errichtung, der Fortgang und Bestand des Schullehrerseminars in Bensheim; nach pädagogischen Grundsätzen dargestellt. 8 1832. geh. 14 gr. oder fl. 1.
Rudolphi, Caroline, Gemälde weiblicher Erziehung. 2 Thle. Zweite Auflage, mit 2 Kupfern und einer Vorrede vom geheimen Kirchenrathe F H. C. Schwarz. 8. 1815. Weiß Druckp. Rthlr. 3. od. fl. 5. 24 kr.
Velin-Papier Rthlr. 6. od. fl. 10. 48 kr.
Schwarz, F. H. C., evangelisch-christliche Ethik. 2te Aufl. 1r Band. Auch u. d. Titel: die Sittenlehre des evangel. Christenthums als Wissenschaft. gr. 1830. Rthlr. 1. 8 gr. oder fl. 2. 24 kr.
— — 2r Band. Auch unter dem Titel: die Sittenlehre des evangelischen Christenthums für das Leben. gr. 8. 1830. Rthlr. 1. 16 gr. od. fl. 3.
Stieffel, Naturgeschichte für den Schulunterricht und Selbstgebrauch. gr. 8. 1826. 18 gr. od. fl. 1. 12 kr.
Wilhelmi, K., Christi Apostel und erste Bekenner, oder die Geschichten der Apostel und deren Briefe in ihrem Zusammenhange und ihrer Zeitfolge, zur Förderung reinen Christenthums und gründlicher Bibelkenntniß dargestellt. gr. 8. 1825. geh. 12 gr. oder 48 kr.

Lehrbuch

der

Erziehungs- und Unterrichtslehre

von

F. H. C. Schwarz,

Doctor der Theol. u. Philosophie, großherz. Badischem geheimen Kirchenrath und Commandeur des Zähringer Löwenordens, ord. Professor der Theologie zu Heidelberg, Ritter des Preuß. rothen Adlerordens 3ter Cl.

In drei Theilen.

Dritte umgearbeitete Ausgabe.

Zweiter Theil.

Methodik.

Heidelberg,

bei C. F. Winter, Universitätsbuchhändler.

1835.

Lehrbuch

der

Methodik

oder der

Lehrkunst für den erziehenden Unterricht

von

F. H. C. Schwarz,

Doctor der Theol. u. Philosophie, großherz. Badischem geheimen Kirchenrath und Commandeur des Zähringer Löwenordens, ord. Professor der Theologie zu Heidelberg, Ritter des Preuß. rothen Adlerordens 3ter Cl.

Dritte umgearbeitete Ausgabe.

Heidelberg,
bei C. F. Winter, Universitätsbuchhändler.
1835.

Zweiter Theil.

Die Methodik

oder

die Lehrkunst des erziehenden Unterrichts.

Einleitung.

§. 1.

Es gibt eine Lehrkunst. Sie geht aus den anthropologischen Grundsätzen hervor, und soweit hierin Wissenschaft möglich ist, bildet sie sich zu einem System, das zugleich Erfahrungen und äußere Fortschritte in sich aufnehmen muß, und also selbst im Fortschreiten begriffen ist. In dem Unterricht der Jugend wird sie ein Theil der Erziehung.

Anm. Wir setzen die Grundsätze der Erziehungslehre hierbei voraus, zunächst die anthropologischen §. 1—27. Die Lehrkunst ist mehr wie Lehrgeschicklichkeit, die man technisch einübt; sie beruht theils auf einem Talent, wie jede Kunst, theils auf Gesetzen und Regeln, welche man studiren und sich aneignen soll, um aufs beste zu unterrichten. Man vergleiche die Stelle bei Cicero pro Archia c. 7 saepius — — naturam sine doctrina, quam sine natura valuisse doctrinam.

§. 2.

Unterrichten heißt eine geistige Kraft in ihrem Hervortreiben so erregen und lenken, daß sie sich etwas aneigne, sey es nun eine Erkenntniß oder eine Geschicklichkeit. Es ist ein Geschäft, das mit dieser Absicht unternommen wird, um bei einem andern eine gewisse Bildung zu bewirken. Der erziehende Unterricht

erregt und lenkt die Kraft in ihrer Entwicklung, von der Kindheit bis zur Reife, zu diesem Zwecke; er ist hiermit ein Theil der Erziehung. (Einl. §. 1. u. Pädag. §. 26.)

Anm. Die Wurzel von Richten ist reg, und so ist das vorgesetzte **Unter** sehr beziehend, wie auch in **unterweisen**, welches noch im vorigen Jahrhundert das gebräuchliche Wort war. Auch hat die deutsche Sprache Ausdrücke, wie **kennen** und **können**, **Kunde** und **Kunst**, **lehren** und **lernen**, welche auf die tiefere Wurzel in den verschiedenen Richtungen hindeuten. Im Griechischen sagt παιδεία und τροφή noch mehr die Einheit der Bildung in der Erziehung und dem Unterricht aus; diesem ähnlich im Lateinischen institutio, informatio, educatio. So zeigen auch in den andern Sprachen die dahin gehörigen Worte mit ihren Nebenbegriffen die nationale Ansicht der Bildung.

§. 3.

Der Unterricht, von welchem hier gehandelt wird, ist der, welcher der Jugend ertheilt wird; und also mit der Erziehung sich vereinigt. Die Lehrkunst heißt in dieser Beziehung **Methodik**. Sie muß auf die Entwicklung der Kräfte eingehen, wie sie von Kindheit auf statt findet. So wie die Erziehung die Gesammtheit der Anlagen in der Jugend entwickelt, um ein Urbild darzustellen, und die Kraft in ihrem Mittelpunct zur allseitigen Ausbildung erregt, so entwickelt der Unterricht einzelne Anlagen, so daß sich die Kraft zugleich einen gegebenen Stoff aneignet. Die Erziehung bildet das körperliche und geistige Vermögen zur Einheit und Vollendung: der Unterricht führt eins wie das andere in irgend einer besonders aufgefaßten Richtung zunächst zu einer einzelnen Vollkommenheit. Es kann ein Unterricht gedacht werden, welcher sich um das ganze Seyn und Werden des Menschen nicht weiter kümmert, sondern nur dieses oder jenes Einzelne

werden läßt; dagegen gibt es aber auch einen solchen, der einstimmig mit der ganzen Bildung wirkt, und als ein besonderes Geschäfte dem Allgemeinen der Erziehung, sowohl ihrem Zweck als ihren Gesetzen, untergeben ist, und aus dem Ganzen hervorwächst, wie die Zweige aus dem Stamme. Nur von diesem, dem erziehenden Unterricht, kann bei der wahren Jugendbildung die Rede seyn; denn während der Entwicklungszeit des Menschen ist die Einwirkung auf das Ganze und Einzelne seiner Kraft nothwendig zu vereinigen.

Anm. Stärke und Gewandtheit des Leibes, Geschicklichkeit, Sprachkraft, Erkenntniß, Geschmack, Religion werden zwar als Gegenstände des Unterrichts an sich betrachtet, allein die Idee der sich entwickelnden Menschheit muß doch dabei zum Grunde liegen, wenn dieser Unterricht die Jugend wahrhaft bilden soll. Der Mensch wird nicht dressirt wie das Thier, aber er bedarf des Unterrichts durch Menschen. Wir beziehen uns hierbei auf Pädag. §. 6—14, wo man zugleich den Grund finden wird, warum ohne sittliche Bildung kein Jugendunterricht recht gedeihen kann. Deßhalb geben auch die verschiedenen Erziehungssysteme (Einl. zur Pädag. §. 15 — 30) dem Unterricht verschiedene Gestalt und Farbe. So setzte Milton den Zweck alles Lernens darin, um das gut zu machen, was mit dem Paradies verloren worden, nämlich zur wahren Gotteserkenntniß zu gelangen.

§. 4.

Nennen wir die Lehre von dem Unterricht überhaupt Didaktik, so läßt sich das Wort Methodik der Lehre von dem erziehenden zuweisen, den wir schicklich Methode nennen, weil er den Weg führt, den die Natur selbst in ihrer Entwicklung vorschreibt. Im engern Sinne verstehen wir unter Methode die Art und Weise wie der Unterricht nach den Gesetzen der Erziehung ertheilt wird, worin sie dem Styl in der Kunst

entspricht; dabei abscheidend, was richtiger Manier heißen mag, ein nicht sowohl gesetzlich als zufällig beliebtes, von der Persönlichkeit des Lehrers abhängiges Verfahren; (z. B. die verschiedenen Arten von Unterricht im Lesen, in der Musik, Mathematik u. s. w., welches wie vieles Andre, das der Lehrer als seine Methode anpreißt, diesen höheren Namen nicht verdient.) Die Lehrform ist eine bestimmte Art der Methode.

Anm. Der Unterricht, welcher nicht erziehend ist, bleibt etwas Einseitiges, welches nur unter Umständen ganz gut seyn mag; auch erfordert er Regeln und Geschicklichkeiten, welche nicht gerade mit denen der Erziehung Eins sind. Der erziehende Unterricht wirkt allseitig, ganz der Natur gemäß d. i. im strengsten Sinne methodisch, und erfordert die ganze Kunde und Kunst der Erziehung. Es ist also nicht leicht die Begriffe von Erziehung und solchem Unterricht gegenseitig zu begränzen, und noch immer zeigt sich hierin manche Verwirrung, welche zum Theil durch die Verwechselung der Methodik mit der Didaktik entsteht. Weil indessen dieses letztere Wort besonders auf die Lehrgegenstände hinweiset, so behalten wir es auch hier für dieselben bei, indem die Lehrkunst für den erziehenden Unterricht in drei Theile zerfällt, wovon der erste die Gesetze derselben abhandelt, als eigentliche Methodik, der zweite die Gegenstände, als Didaktik, der dritte die Verbindung mit der erziehenden Gesammtthätigkeit, als Pädeutik. Dieser dritte Theil schließt indessen mehreres in sich, das mit der Lehre von dem Schulwesen zusammenfällt, wir werden ihn daher schicklicher dieser Lehre zuweisen, und also die vorliegende der Methodik in den zwei Abtheilungen, der allgemeinen, und der speciellen, vortragen.

Erste Abtheilung.

Die allgemeine Methodik.

§. 5.

Bei dem Unterricht kommen die drei Hauptpuncte Subject (der Lernende), Object (Lehrgegenstand), und die Beziehung von beiden in Betracht. Das letztere, die Lehrkunst, als diejenige Wirksamkeit auf den der gebildet werden soll, welche demselben einen Gegenstand anzueignen und hierin seine Kraft zu entwickeln sucht, ist der nächste Inhalt der Methodik. Der erste Punct verlangt eine Anwendung der anthropologischen Gesetze der Entwicklung und Bildung auf das Unterrichten des Lernenden; der zweite eine Behandlung alles dessen, was von der Jugend gelernt werden soll, für diese Entwicklung; durch jenes wird die Pädagogik in dem Unterrichten praktisch, durch dieses bildet sich eine pädagogische Encyklopädie. Ohne das eine oder das andere ist der Jugendunterricht unmethodisch, vollkommen aber wird die Methode erst, wenn das dritte Erforderniß in der Geschicklichkeit des Lehrers hinzukommt.

Anm. Schon das Wort μέθοδος führt darauf; und seit Bacon v. Verul. den Lehrer als minister naturae erkennen ließ, wurde auch das philosophische Nachdenken, obgleich noch zu wenig, und weniger von den wortführenden Philosophen, als von Beobachtern der Jugendseelen, auf diesen wichtigen Gegenstand gelenkt. Als eigentliche Methodiker waren schon vorher Sturm und Trozendorf (Friedland) aufgetreten, und bald nach ihnen erscheinen

Ratich, Am. Comenius, und einige Lehrer von verwandten Grundsätzen mit einer wirksamen Begeisterung für die neue Lehrkunst, so wie einige Generationen nach ihnen Basedow, und in unseren Zeiten Pestalozzi. Diese beiden Erziehungsmänner, so wie jene beiden vorhergenannten, sahen in ihren Methoden sogar ein ganz neues Heil für das Menschengeschlecht; aber wenn gleich ihre fast schwärmerische Einseitigkeit nicht bestehen konnte, so haben sie doch in Verbindung mit den Lehren von Locke, Montaigne, Rousseau, Salzmann, Campe u. A. zu einer Verbesserung des Jugendunterrichts großentheils gut eingewirkt. In der neuesten Zeit ist indessen die Methodik theoretisch und praktisch so allgemein unter den deutschen Schulmännern und Erziehungslehrern bearbeitet worden, theils in einzelnen Fächern theils im Ganzen, daß man nicht einmal irgend einen Schriftsteller hierin besonders nennen könnte, ohne zugleich mehrere andere zu nennen, welche diese Verdienste völlig mit ihm theilen. Die Namen Niemeyer, Denzel, Zerrenner, Harnisch — wird jeder Schullehrer mit einer ganzen Reihe vermehren können. Die Deutschen dürfen sich kühnlich rühmen, in der Lehrkunst allen cultivirten Völkern voranzustehen. Die Ideen der alten griechischen Weisen, eines Pythagoras, Platon, Aristoteles, verdienen indessen noch immer studirt zu werden. Ueber alles dieses Historische berichtet aus den Quellen m. Gesch. d. Erz. im 1ten und 2ten Bd. und den Begriff der Methode entwickelt m. Erziehungsl. im 3ten B. der vom Unterricht handelt, zunächst im 1ten Th.

§. 6.

Der Unterricht hat Gegenstände vor sich, welche er lehren will. Sucht man diese in ihrer Vollständigkeit zu erfassen und zusammenzustellen, um alles zusammen zu begreifen, was irgend zum Erlernen für nöthig gehalten werden mag, so entsteht hiermit eine sogenannte Encyklopädie, welche aber sehr verschiedner Art seyn kann. Die erste, und aus alter Zeit gewöhnliche Art

ist die (empirische) Zusammenordnung der vorhandenen und verlangten Lehrgegenstände; die 2te ist die philosophische Entwicklung alles dessen, was zur Bildung der Menschheit gehört, aus einer Idee auf das Leben bezogen, und hiernach aus einem geistig-organischen Prinzip; die 3te Art ist die pädagogische Aufstellung der Lehrgegenstände, welche die Jugend zu erlernen hat, in welcher Ordnung, zu welcher Zeit, und in welcher Weise, also aus dem anthropologisch-organischen Prinzip der Entwicklung und Bildung der Jugend. Von der ersten Art kann überhaupt nicht mehr die Rede seyn, von der zweiten Art nicht für den Jugendunterricht. Denn so wichtig sie ist für den Gelehrten, ja überhaupt für jeden Gebildeten, so ist doch nur der reif gewordene Geist zum Durchdenken derselben fähig, und nur er kann nach ihrer Methodologie die Wissenschaften erlernen. Die dritte Art, die darum nicht geringer anzusehen ist, weil sie sich in keiner speculativen Idee bewegt, so wenig als das Erziehungsgeschäft einen niedreren Rang haben kann, als manche theoretische Geistesbeschäftigung, ist diejenige, welche der erziehende Unterricht sucht, eine Encyklopädie, welche aus der Jugendentwicklung erwächst, indem ihr die Forderung einerseits des Urbildes, andrerseits der bestehenden Lebensverhältnisse ihre Verzweigungen geben; und sie hat ebenso ihre eigne von jener wissenschaftlichen abgehende Methodologie. Auch für die Lehrgegenstände ist der Jugendunterricht durchaus organisch, und er soll deßhalb ein Princip einer solchen Organonomie auffinden. Dann erst, wenn der pädagogische Encyklopädismus den jungen Menschen allseitig entwickelt hat, wird der wissenschaftliche zur vollkommenen Bildung eintreten, also erst mit der Zeit der Reife, nach der beendigten Erziehung.

Anm. Die Mängel im Schul- und Studienwesen und in dem ganzen Bildungsgang der sogenannten gebildeten Stände erklären sich meist aus dem Mangel dieser (theoretischen und praktischen) Unterscheidung. Da wir nun zuerst die Grundsätze der Methodik in Beziehung auf das Subject (die lernende Jugend) betrachten, so werden wir um so bestimmter den pädagogischen Encyklopädismus (das Object) als den zweiten Hauptpunct erkennen.

Erster Abschnitt.

Die Lehrkunst auf die Entwicklung des Lernenden bezogen.

§. 7.

Die Gottähnlichkeit ist das Ziel so wie der Erziehung so auch des Unterrichts. (Vergl. Pädag. S. 161 fgg. S. 60 u. S. 38 fgg.) Bei dem wissenschaftlichen ist es zunächst die Menschheit in der Idee, bei dem erziehenden der erwachsende Mensch, in welchem eben durch denselben die Menschheit entwickelt wird. Daher wird durch solchen Unterricht, der einzelne Mensch zugleich für sich, für sein Volk und seine Zeit, für die Menschheit, und das Ewige gebildet. Der erziehende Unterricht ist allseitig, und wird durch jeden einseitigen mehr oder weniger gehemmt. Er wendet sich unmittelbar an die Kraft, um sie zu ihrer vollständigen Bildung zu entwickeln, welches ihm nur in dem Grade gelingen kann, als er von dem Lebenspuncte (gleichsam dem Herzen) der Kraft ausgeht.

Anm. Die Abtrennung des Einzelnen vom Ganzen war auch in diesem Puncte eine Quelle von Einseitigkeiten, bis zu fixen Ideen (s. vor. Anm.). Mögen denn auch Manche in dem Humanismus oder in dem Philanthropismus rc. oder nach den Zwecken der verschiedenen Nationen das Vollkommene meinen gefunden zu haben, und möchte manche neueste Ansicht, die Mehreres vereinigt, sich dessen rühmen, es ist da doch immer noch etwas Einseitiges, wo nicht der Lebenspunct als der Grund erkannt wird, von welchem aus die Strahlen nach allen Seiten hin das Licht verbreiten und die Menschenkraft bilden, wenn die Lehrkunst das Ihrige thut.

§. 8.

Die Vernunft, das gottgefällige Leben, die Idee Gottes zum vollen Bewußtseyn in dem Menschen gelangend, somit das Wesen der Religion, ist der Anfang und das Ende, der Geist aller wahren Bildung in einem jeden Gemüthe so wie in dem Menschenganzen. Das Ziel derselben ist die Herrschaft der Vernunft über die Erde, also ihr Gegenstand alle dahin abzweckende Erkenntniß und Geschicklichkeit. Die Methode hat daher eben so nothwendig eine religiöse als eine weltliche Seite. Getrennt vom Weltlichen wird sie Schwärmerei, getrennt vom Ewigen, Eitelkeit.

Anm. Es kann hier nicht von einem Unterricht in der Religion die Rede seyn, obgleich die Lehren von dem Ebenbilde Gottes, von Christus, von dem heiligen Geiste — nie ohne Einfluß auf den Bildungstrieb der Kinder unter den Christen geblieben sind, und wenn nicht die Einseitigkeit einen Widerwillen dagegen hervorgerufen hätte, so würden sie das geistige Streben noch mehr erhoben haben. Der kindliche Glaube ist hier gemeint (Pädag. §. 44. 55. 64 bes. auch S. 125). Die alte Lehre bewährt sich stets, daß die Furcht Gottes der Weisheit Anfang sey, und wie es Basilius (in Joan. 1, 1.) ausdrückt, das Element (τὰ στοιχεῖα) aller Lerngegenstände τῶν τεχνῶν).

§. 9.

Das Unterrichtsgeschäft wird rein aufgefaßt als ein Verhältniß der vollkommenern Vernunft zu der zu bildenden. Man nennt es Belehrung, und es kann gedacht werden 1. als durch die höchste Vernunft, d. i. durch göttliche Offenbarung geschehend, wo der Lernende der Theodidaktos wäre; 2. als durch die menschliche Vernunft bewirkt, und hier a) entweder in derselben Person, die nämlich entweder aus sich selbst in eigner Selbstkraft hervorgehend, oder durch diese Selbstkraft Gegebenes in Gegenständen und Lehren (nicht mündlicher) frei benutzend,

so von selbst und für sich lernt, (der Autodidaktos); oder b. zwischen verschiedenen Personen, (Heterodidaxie), und hier entweder wechselseitig wie im Gespräch, oder der eine der Lehrende, der Andere der Lernende. Dieses letztere Verhältniß ist das im erziehenden Unterricht; das Verhältniß zwischen Lehrer und Schüler, (Lehrling).

Anm. Die Vortheile und Nachtheile der Autodidaxie lassen sich leicht bemerken; nur ideal, d. i. wenn die Menschheit das Ebenbild Gottes rein in sich entwickelte, würde der Mensch sein eigner Lehrer seyn, jedoch nicht anders als in dem Organismus der gesammten Menschheit. Das rein wechselseitige Belehren erscheint im Freundesgespräch; ein gegenseitiges Erregen und Erzeugen. Denn der Lehrende gibt und erregt, der Lernende empfängt und bildet in sich; und so ist das Ideal des Verhältnisses zwischen beiden wie das vom Vater und Sohn, so daß ein gebildeter Geist immer einen noch gebildeteren gleichsam erzeugt; wie denn die morgenländische Sprache die Worte Vater und Sohn in jener Beziehung gebraucht. So läßt sich auch das Fortschreiten idealisiren. (Vgl. Pädag. S. 3 fgg. u. Gesch. d. Erz. I. S. 218, 335 u. a. m.)

§. 10.

Die pädagogische Methode bildet die Kraft in ihren mehrfachen Richtungen von der Kindheit an bis zur Reife, in ihrem Heranwachsen sie erregend und ernährend. Sie führt den Stoff zu, den der Lernende sich aneignen soll, in welcher Beziehung der Unterricht material heißt: sie übt aber zugleich in dieser und durch diese Aneignung des Stoffes die Kraft, so daß sie die beste Entwicklung gewinnt und in sich erstarkt, welches den Unterricht zum formalen macht. Beides ist nicht zu trennen, so wenig wie überhaupt Stoff und Form, Ernährung und Belebung, Selbstständigkeit und gesellige Tugend in der menschlichen Bestimmung.

Anm. Schon die Natur unterrichtet, und gibt ein Vorbild vom Lehren. Sie lehrt durch den Instinct, und zwar je niederer die Stufe des Thieres, desto weniger ein Lehren, und dafür mehr Kunsttrieb, noch tiefer herab die Gestaltung der Pflanzen und die Krystallisationen der Mineralien; auf einer höheren Stufe bemerkt man schon eine Art von Lehren, indem die Alten es den Jungen vormachen. Es ist symbolisch bezeichnend in den Sprachen, daß das Lehren ein Säen genannt wird, (besonders das materiale), daß man von Seelenspeise und Geistesnahrung spricht, von Hunger und Durst nach Wissen u. s. w.

§. 11.

Der Unterricht hat wie alle Erregung, einen äußern und einen innern Punct. In dem äußeren berührt der Lehrer den Sinn des Schülers, und bezieht ihn auf den Gegenstand, in dem innern nimmt das Gemüth den Gegenstand in sich auf, und eignet sich geistig denselben an, seine Kraft entwickelnd; daher geht aller Unterricht von außen nach innen. Man nennt den äußeren Punct auch wohl den Buchstaben, den inneren den Geist des Unterrichts, und bezeichnet hiermit die untrennbare Verbindung von beiden, indem die wahre Methode den Geist des Lehrers in den Geist des Schülers übergehen läßt, und das nicht nur in den Kenntnissen, sondern auch in den Geschicklichkeiten. Dieses wird vermittelt durch die Art, wie überhaupt der Mensch auf den Menschen, insbesondere der erziehende auf den Zögling einwirkt. Dieses Vermittelnde ist vornehmlich die Sprache, und, zum Theil mit denselben verbunden, das Vorzeigen und Vorthun. Die Art dieser Vermittlung ist die Lehrform. Daß der Buchstabe in dem Schüler Geist werde, darin besteht das Wesen der Lehrkunst.

Anm. Je mehr der Schüler in Buchstaben gefesselt wird, um so mehr mechanisch ist der Unterricht, der sich dadurch dem Ab-

richten nähert; und so sehen wir es bei dem handwerksmäßigen Lehren und Lernen. Dagegen wird jeder Unterricht in dem Grade organisch und geistig, als er sich mit dem Ganzen der Erziehung verbindet. Bei den pedantischen Schulmeistereien ehemaliger Zeit war es begreiflich, daß Mancher mit seiner Methode eine Geheimnißkrämerei trieb (wie Ratich); und so ist es in jetziger Zeit begreiflich, daß in Ländern, wo man die Lehrkunst noch wenig kennt, mancher Charlatanismus der Art Aufsehen macht. Ein Geheimniß waltet hier allerdings ob, es ist die Sprache als Vereinigung des Geistes mit dem Buchstaben in dem Menschengeiste. Dem Kind steht noch die ganze Welt vor als etwas, worin es buchstabirt, und wie fließt sie doch allmählig in seinen Geist ein, der von innen getrieben hinausschaut! Und so kommt ihm auch die unsichtbare Welt entgegen, sie offenbart sich ihm durch die Menschen umher, und sein heiligster Bildungstrieb nach oben erwacht, ergreift, und lebt sich in das Ewige ein. (Vergl. Pädag. §. 10. 44.)

§. 12.

Die Methode bildet hiernach von Anfang die ganze Kraft des heranwachsenden Menschen Leib, Seele, Geist, und nicht etwa zuerst den Körper, und nach Jahren dann den Geist; und im Geistigen nicht etwa zuerst das Empfindungsvermögen und zuletzt die Vernunft. Vielmehr ist grade im Früheren noch mehr Einheit, selbst in dem Aufnehmen und Ausüben, erst später nimmt die Kraft ihre getheilte Richtungen, und will darnach behandelt werden. Indessen geschieht das bildende Einwirken auf das Ganze dieser Kraft bald mehr auf ihr Leibliches, bald mehr auf ihr Geistiges, und hierin muß die Geschichte der Entwicklung den Lehrer leiten. Später tritt das Erkenntnißvermögen voran, um die Bildung zu vermitteln, weil der freier gewordene Geist durch Einsicht sich selbst bestimmen soll, und so verzweigt sich dann das, was im Unterricht, jedoch mit beständiger Beziehung auf das Ganze geschehen soll.

Anm. Daß man bei dem Unterricht vorzugsweise an den Geist denkt, hat seinen guten Grund, aber der Leib hat auch sein Recht, und seine Vernächläßigung straft sich am Menschen. Ungesunde, linkische, unbehülfliche, pedantische Gelehrte machen ihrer Schule grade keine Ehre. Der Kopf werde auch für das Herz, der Geist auch für den leiblichen Anstand gebildet. Wir verweisen in allem diesem auf Pädag. §. 12. 15. 88 u. Einl. S. 22 — 24.

§. 13.

Die Methode hilft den Zögling im Ganzen und Einzelnen erziehen, während der Zeit seiner Entwicklung. Ihr Grundgesetz ist diejenige Bildung der Kraft, wodurch sie Neues in sich erzeugt. Sie ist daher nicht nur organisch, d. i. erregend und ernährend (§. 10), sondern auch genetisch, denn sie erzeugt Kenntnisse und Geschicklichkeiten in dem Zögling. Sie läßt also die Kraft des Schülers da selbst wirken, wo sie selbstthätig lernen kann, und erregt sie und gibt ihr den Stoff grade nur so weit, als es nothwendig ist für das Erlernen. Hierbei befolgt sie genau das Naturgesetz der Entwicklung, ebenso aber den hervorbringenden Bildungstrieb. Daher benutzt sie das ernstere Festhalten des Kindes an einen Gegenstand, um allmählig vom Spielen zu entfernen, tändelt nie, sondern strengt immer an, und zwar gewöhnend und übend. Hiernach heißt das Gesetz der Methode: der erziehende Unterricht sey belebend, beseelend, begeistigend; dieses Dreifache ungetrennt, eins in dem andern, und im Ganzen für das dritte.

Anm. Ein Jugendunterricht, welcher gegen dieses Gesetz verstößt, verdient nicht den Namen einer Methode. Was man die Pestalozzische, Lancastersche u. s. w. nennt, ist hiernach zu würdigen.

§. 14.

1) **Belebend** ist der Unterricht, wenn er in die organische Wirksamkeit der Natur eintritt. Er erregt den Bildungstrieb des Schülers in dem Punct, von wo aus dieser seine Thätigkeiten grade für dieses Lernen entwickelt, und welcher daher der **Anfangspunct** heißt. Er unterhält stetig die Anstrengung des Schülers in der Reihe dieser Thätigkeiten, und läßt also keine Lücke. Er führt durch dieses dahin, daß der Schüler in seiner Kraft und durch diese etwas gewinne, das grade im Ziel seiner Bildung liegt. So ruft er die Kraft aus ihrem Grunde hervor, gibt ihr diejenige Nahrung, wodurch sie fortwährend in zunehmendem Verhältnisse wächst, und hilft ihr zu ihrer Blüte, worin sie sich selbst gleichsam befruchtet. In dieser Beziehung heißt also das Gesetz der Methode: **Aller erziehende Unterricht sey gründlich, stetig, fruchtbar.**

Anm. Viel Misverstand herrscht indessen noch immer hierin. Vorerst daß man das Gründliche in dem Gegenstand sucht, und nicht in der lernenden Kraft; sodann daß man mechanisch nannte, was organisch war (etwa als anfangend), und umgekehrt. Von dem Anfangspunct sprach zuerst **Trapp**, tiefer **Pestalozzi**, der den Anfangspunct unter andern in seiner **Wochenschrift für Menschenbildung**, im 1ten B. S. 188 fgg. trefflich erklärt. Ueber die **genetische Methode** schrieb zuerst **Lindner** 1808. Beispiele ergeben sich leicht in der Formenlehre, im Rechnen, Zeichnen rc.

§. 15.

2) **Beseelend** wird der belebende Unterricht, wenn er die Gesetze befolgt, wornach sich der menschliche Geist in der Seele entwickelt. Die Kraft ist in ihrem Beginnen Einheit, die sich selbst gewinnen muß und so in Vielfaches sich entfaltet, das aber doch Ein Geist ist und ihm innigst angehört. Sie fängt

im Niedern, also im Sinnlichen an, geht von dem Einfachen zur Verbindung des Mehrfachen fort, und verstärkt sich hierin zu größerer Anstrengung. Hieraus ergibt sich das zweite besondere Gesetz der Methode. **Aller Unterricht sey faßlich, übend, anstrengend.**

Anm. Wenn der Lehrer nicht genau die Fassungskraft des Schülers berücksichtigt, so lehrt er nur für sich, nicht für diesen, denn der Schüler lernt grade nur so viel als er aufmerksam ist, in sich aufnimmt, und sich aneignet. Nur in dem Grade als der Lehrer die Thätigkeit des Schülers hierzu gewinnt, lehrt er gut. Aber wie es gewöhnlich ist, wird viel weniger in die Seele eingesäet als man meint, und das Meiste fällt nebenhin auf den Weg.

§. 16.

Begeistigend ist der Unterricht, wenn er die Selbstthätigkeit des Schülers in ihrem Bildungstriebe zur freien Aneignung und Fortbildung des Mitgetheilten auffordert, so daß der Geist sich hierin verstärkt, und durch dieses Erlernte zugleich im Ganzen ausbildet. Die Entwicklung der Kraft schreibt als Gesetz hierzu dieses Dreifache vor: der Unterricht soll ausgehen a, vom **Anschaulichen** — b, vom **Einfachen** — c, vom **Leichten, um stetig zu dem Weiteren** fortzuschreiten.

Anm. Dieses Gesetz steht so fest, daß sich jede Verletzung desselben früher oder später bestraft, wie denn eben darum die jetzige Bildung etwas Krankhaftes hat; nur muß es in der Anwendung richtig verstanden werden.

§. 17.

Dieses Gesetz will also a, **daß man von dem Anschaulichen ausgehe, und zu dem Begriffenen hinführe.** Die Kraft beginnt nämlich ihre Thätigkeit in dem Punct,

der sie von außen berührt, und so bei dem Kind in der Sinnenanschauung. Ihr Erstes ist also die sinnliche Auffassung, sie wird hierdurch in ihrem Inneren aufgeregt, und so entwickelt sie ihr geistiges Vermögen: ihr Letztes im Lernen ist die höchste Thätigkeit der Vernunft. Der Unterricht soll sie daher von jenem niedern Anfangspuncte bis zu ihrem höchsten Endpuncte durch alle Fortsetzungspuncte so führen, wie es grade ihre Entwicklung fordert; und das bei jedem Gegenstande.

Man muß nur immer wissen, was grade für diesen Schüler in dieser Sache das Anschauliche ist, im Aeußern sowohl als im Innern. Z. B. in der Mathematik, in der Religion, in der Geschichte; und der Lehrer verwechsle nicht das, was ihm evident ist, mit dem, was es dem Schüler ist; auch verweile er nicht in der niedern Region dessen, was unmittelbar den Sinnen gegeben ist, überhaupt des Gemeinen.

§. 18.

Es sagt b. **man solle von dem Einfachen anfangen, und allmählig zu dem Zusammengesetzten fortschreiten.** Denn das Einfache für den Schüler ist das, was er als Einheit unmittelbar auffaßt. Aber hieran soll er in Erweiterung seines Geistes auch Weiteres anknüpfen, und dieses vorerst zu kleinern Ganzen, dann diese wieder zu größern so vereinen, wie es die Kenntniß oder die Geschicklichkeit erfordert. Nur so übt sich seine Kraft, und was er lernt, wird nur so zur Einheit nicht nur des Begriffes, sondern auch des Geistes. Daher gilt diese Regel so wie für den ganzen Unterricht, so für jeden Zweig desselben, auch für den kleinsten.

Anm. Hier nun findet sich fast allgemein die falsche Ansicht, wovon sich grade die gelehrteren Denker und Lehrer am schwersten losreißen, daß das Element im Object (im Begriff oder in

der Sache) das Einfache in dem Subject sey, und dieses ist es doch, was jenes Gesetz vorschreibt. Nicht die zerlegten Theile z. B. die Buchstaben, die Staubfäden 2c., nicht die chemischen Grundstoffe, auch nicht die logischen Merkmale des Begriffs, sind dieses Einfache, sondern das was der Schüler als Einheit in seiner Vorstellung auffaßt; z. B. das lebendige Wort, die Blume 2c.

§. 19.

Endlich c. **soll der Lehrer von dem Leichteren anfangen, aber zum Schwereren im stetigen Gange fortschreiten.** Eigentlich sagt das nichts anders, als daß die Kraft naturgemäß angestrengt werden solle. Das geschieht aber, wenn man dem Schüler grade so viel zumuthet, als er mit seiner jetzigen Kraft leisten kann; nicht weniger, sonst wird er nicht genug gebildet, wie es die Natur in seiner jetzigen Stufe verlangt; nicht mehr, sonst wird er überspannt, worauf dann Erschlaffung erfolgt, und damit leicht Lust und Muth vergeht, gewiß aber die Kraft leidet. Weil er nun mit jeder Anstrengung auch mehr Fähigkeit zu stärkerer gewinnt, so würde man ebenso fehlen, wenn man dem Schüler nicht immer Schritt vor Schritt Schwereres aufgäbe, denn die Bildung verlangt stetige Erstarkung. Leicht ist einer Kraft, was sie in ihrem natürlichen Zustande ohne Anstrengung, also auch spielend vermag; und so sind „leicht und schwer" relative Begriffe. Was im Anfang der Kraft schwer war, d. h. wozu sie sich anstrengen mußte, wird ihr durch Uebung etwas Leichtes; alsdann aber muß ihr immer das dargeboten werden, das in demselben Verhältniß zu ihr steht, wie das Frühere zu ihr stand, das sie zur Anstrengung aufforderte. Die sogenannten Erleichterungsmethoden müssen wir also verwerfen.

Anm. Die bekannte Gymnastik des Athleten Milon versinnlicht obiges Gesetz. Wir müssen nur die Lehrer warnen, daß sie nicht das, was ihnen das Leichtere ist, z. B. die Reflexion, verwechseln mit dem, was es dem Schüler ist, dem grade das oft das Schwerere ist, was ihnen leicht scheint. Uebrigens verweisen wir auf die Pädag. §. 5 und den Anm. 2 für eine mathematische Formel gegebenen Wink. Wenn man den anfänglichen Grad der Kraft setzt$=$a, die erzielte Fähigkeit$=$b, und die geforderte Anstrengung$=$m, so wäre diese Formel: $a : b = am : bm : (am)^2 : (bm)^2$ u. s. w. $(am)^n : (bm)^n$, in geometrischer, wohl manchmal in beschleunigter Progression. Das Anschauliche und das Einfache ist dem Schüler zugleich das Leichte. (Vgl. auch Pädag. §. 12.)

§. 20.

Das Streben des Bildungstriebes erscheint zuerst und fortwährend in der Aufmerksamkeit, in dieser frühesten Tugend, (Pädag. §. 13. 44). An sie hat sich daher der Unterricht durchweg zu wenden, sie muß er gewinnen, und sie muß er beständig festhalten, wenn er in Seele und Geist eindringen soll. Das Aufmerken des Lernenden ist der innerste Lebenspunct seiner Freithätigkeit, in welchem das Objective und Subjective zusammenfällt, wie das Sehen zeigt. Seine Anstrengung beginnt also damit, daß er aufmerkt, sowohl im Hinachten (attentio) als Aneignen des Erfaßten (intentio), welches beides dem Pulsiren und noch mehr der zweifachen Nerventhätigkeit vergleichbar, nur vereinigt den Geist erweitert. Die Stärkung der Aufmerksamkeit ist also das Erste des formalen Zweckes im erziehenden Unterricht (§. 10). Er entferne daher alle Zerstreuung aus der Seele des Schülers, und suche ihre Vereinigung mit dem Gegenstande zu bewirken.

Anm. Der Schüler soll das was er lernt, in sich aufnehmen, sich es ganz aneignen, in seine Vorstellung gestalten, in seine Seele

nicht etwa niederlegen, sondern in ihr Wesen verwandeln, und so in sein Thun, Sinnen und Denken übergehen lassen. Das wird von dem Lehrer bewirkt, wenn er 1) nichts für den Schüler sagt oder thut, was dieser selbst sagen oder thun sollte, und 2) positiv sein Sinnen und Wollen selbst anregt, d. i. ihn für den Gegenstand interessirt. Sowohl das Forteilen von Einem zum Andern, als das zu lange Verweilen sind daher grobe Fehler, deren sich übrigens leicht der Lehrer schuldig macht, und wodurch er nur das begünstigt, wohin sich ohnehin die Trägheit neigt, die Unarten. Es macht den Schüler gedankenlos und in der Art zerstreut, daß er entweder nicht bei dieser Sache sondern in einem Zerflattern, oder bei keiner (nicht recht bei sich selbst), in einem Hinstarren (Hingaffen) begriffen ist; die Gewöhnung zur bloßen Intention (zum Einbilden) macht ihn schläfrig und träumerisch, und gibt ihm keine Seelennahrung; beides begünstigt die Trägheit. Die alte Sentenz bleibe also dem Lehrer Gesetz: festina lente (Eile mit Weile), und er enthalte sich von allem, was den Schüler vom Hauptpuncte abzieht, mache aber seinen Unterricht interessant, vornehmlich durch das entwickelte Gefühl des Fortschreitens. Aeußerlicher Zwang sollte da nie helfen müssen, nicht einmal der innere z. B. durch den Ehrtrieb, sondern nur jener höhere psychologische, durch das Reizmittel der gewonnenen Kraft. Und so werde die Aufmerksamkeit fortschreitend nicht nur intensiv, sondern auch extensiv und protensiv angestrengt. Sie werde ganz für den Gegenstand in Anspruch genommen, und immer nur für Einen, damit nicht ein zweifach gereizter Zustand entstehe (Pädag. §. 11), welcher die Kraft aufzureiben pflegt.

§. 21.

Durch diese Thätigkeit des Bildungstriebes nimmt der Schüler das was er lernt in sein Wissen und Können auf, so daß er es frei besitzt und behält, und daß es gleichsam eine Erweiterung von seinem Selbst geworden, wodurch seine Kraft erwachsen ist und sich mehr gestaltet hat. Dazu nun ist indessen die

fortwährende Anregung nöthig, daß er sich darin übe, und es ihm durch Gewöhnung (Pädag. §. 12) ganz in seine Natur eingehe. Der Lehrer trachte also bei allem dahin, daß der Schüler das was er lernt auch völlig besitze. Diese Regel wehrt 1) alles das ab, was nur einen Schein des Könnens gewährt, was also nur vorübergehend in der Seele, oder oberflächlich auf derselben ist angenommen worden; und sie verlangt 2) daß der Schüler das Innere, welches er so eben gewonnen hat, vorjetzt vor dem Lehrer zu äußern, und nachher in seine Gesammtbildung einfließen zu lassen, aufgefordert werde. So nothwendig die Befolgung dieser Regel ist, so schwierig ist sie, und erfordert eine gebildete und geübte Lehrgabe.

Anm. Die lat. Sprache erinnert an alles dieses durch manche Sentenz, wie: in succum et sanguinem vertere (und wirklich ist das Lernen ein Assimilationsproceß); tantum scimus quantum memoriâ tenemus (nur daß man hier an den freien geistigen Besitz denken muß); und der deutsche Ausdruck: „er hat die Sache los", bezeichnet sehr gut diesen Besitz. Also wird sich der Lehrer nicht damit begnügen, wenn er sieht, daß der Schüler z. B. den mathem. Lehrsatz begriffen habe, sondern er wird ihn denselben klar aussprechen, auch gelegenheitlich widerholen und anwenden lassen. — Ist aber nicht das gewöhnliche Können des Schülers, wie man es zu bewundern pflegt, dem Meteore vergleichbar, das glänzend hinstreift und verschwindet?

§. 22.

Die Lehrkunst hat diese Gesetze als heilig zu befolgen, denn es sind die von Gott in die Natur des Menschen gelegten. Sie sollen von dem Lehrer selbst völlig erlernt, d. h. in seine Natur zum freien Besitz (§. 21) aufgenommen seyn, so daß er sie nicht als ein Regelwerk oder nur im Einzelnen betreibe, sondern sie aus seinem Geiste nach allen Seiten hin lebendig werden lasse.

Es ist nicht genug, daß der Unterricht schulgerecht, er muß auch frei seyn, beides vereinigt. Jedes für sich allein ist ein Mangel, und welches der größere sey, ist schwer zu sagen. — Auch sind die Gesetze nicht etwa nur für diesen oder jenen Gegenstand, oder nur etwa für die frühere Jugendperiode, oder auch mehr für das eine Geschlecht, oder für eine oder die andere Natur- und Gemüthsart: sondern sie sind für Alle die ganze Jugendzeit hindurch von der Natur der Menschenkraft, die sich im stetigen Gange zur Bildung entwickeln soll, als unerläßlich vorgeschrieben.

Anm. 1. Jüngere Lehrer zeigen bald mehr ein Talent für das regelrechte, bald mehr für das lebendige Lehren. Die letztern gewinnen gemeiniglich besser die Aufmerksamkeit der Schüler, die erstern unterhalten sie besser, sie sollen aber nicht einseitig bleiben. Wenn ältere Lehrer sich in der einen dieser Richtungen befestigt haben, so können sie doch nur untergeordnet wirken, so gut sie auch in relativer Hinsicht unterrichten mögen.

Anm. 2. Der Bildungstrieb des Schülers in seiner Tugend zu dem Urbilde aufstrebend, (Pädag. §. 9. 10.) gibt dem erziehenden Unterricht sein wahres Gedeihen. Ihn zu erwecken und zu erheben, das ist der Geist der wahren Methode. Aber auch von dieser Seite erscheinen die Störungen, welche die gedeihliche Entwicklung der Menschheit hemmen, (Päd. Einl. §. 3.), so daß in dem Zögling nicht immer die beabsichtigte Bildung erscheint. — Es ist begreiflich, obgleich sehr einseitig, daß man, vornehmlich in Frankreich und England, den Unterricht vorzugsweise Erziehung nennt.

Zweiter Abschnitt.

Beziehung des Unterrichts auf den Gegenstand.

§. 23.

Gegenstand des Unterrichts ist alles das, was der Schüler lernen soll. Der erziehende Unterricht erhält seine Gegenstände aus dem Ziel und Gange der Bildung (Pädag. §. 26.) Hiernach zeigen sich weder die Kenntnisse und Geschicklichkeiten selbst, worin die Jugend unterrichtet werden soll, als willkührliche Gegenstände, noch auch ihre Anordnung als beliebig, sondern als wesentlich und nothwendig in der Kraft und Bestimmung begründet. Das ist aber weder in der Kraft für sich noch in dem Stoff für sich zu suchen, sondern beides muß sich durchdringen. Zwar ist der nächste Gegenstand die Kraft selbst, um sie für ihre Selbstbildung aufs zweckmäßigste zu üben, aber das geschieht eben indem sie dem nährenden Stoff sich aneignet. Daher ist der erziehende Unterricht nie ein bloß *formaler* und nie ein bloß *materialer*, und das Princip, welches die Gegenstände desselben bestimmt, muß denselben in dieser zweifachen Hinsicht bestimmen.

Anm. Der formale Unterricht bereitet für den *materialen* der Schüler so vor, daß dieser das Lernen lernt, und zugleich im Ganzen an Selbstkraft gewinnt. Die Vernachläßigung desselben bis gegen die Zeiten *Basedows*, zeigte ihre nachtheiligen Folgen. Allein schon von dem Frühesten an bedarf er des Stoffes, der nur zweckmäßig gewählt werden muß. Denn die Seele bedarf so gut der Nahrung als der Leib. Daß man seit *Pestalozzi* in das andere Extrem gerieth, und meinte durch

Entwicklung der Selbstkraft alles Wissen und Können aus dem Zögling herauszuspinnen, konnte nicht von Dauer seyn, und so wollte es auch nicht jener Meister. Indessen hatte er doch nicht genug die Abhängigkeit jedes Einzelnen von dem ganzen gesellschaftlichen Organismus und dessen Forderungen ins Auge gefaßt. (S. m. Gesch. d. Erz. II. S. 459 u. 470 fg. wie auch Unterrichtsl. S. 39 fg.)

§. 24.

Weil der Unterricht in die Gesammtbildung eingeht, diese aber durch Einzelnes hindurch geführt wird, (Pädag. 12. 26.) so hat er auch diesen Weg einzuschlagen, sowohl um die Kraft zu üben und zu entwickeln, als auch um den Stoff so zu wählen und zu ordnen, wie es die Entwicklung der Kraft und zugleich die Beziehung auf die künftige Bestimmung des Zöglings als eines Gliedes des Ganzen, dem er angehört, zum Gesetz macht. Und weil aus der Einheit in dem Kindesalter die Vielfachheit mit den Jahren erwächst, so hat auch der Unterricht bei dem Kinde noch das Ganze im Aufkeimen, also in der niedern Stufe zu erwecken, und so allmählig in die einzelnen Richtungen heraufzuziehen, so daß der Bildungstrieb von Anfang an seinem Urbilde zugeleitet werde. Auf solchem Wege wird das Kind durch naturgemäße Aufforderung seiner Thätigkeit schon von seiner Geburt an für das künftige bestimmtere Lernen vorbereitet, und wie alles Einzelne, was hierin geschieht, so liegt auch hier noch der Unterricht mit dem Ganzen der Erziehung in einer Knospe zusammen, die aber schon die künftige Verzweigung hervorzutreiben anfängt, womit denn der Unterricht beginnt.

Anm. Wie die drei ersten Lebensjahre die wichtigsten für die Erziehung sind (Pädag. §. 45.) so sind sie auch sehr wichtig für den Unterricht, nämlich für die Bestimmtheit der Anlagen und

Gewinnung der Kraft (Pädag. §. 14. 25.) also zwar mehr für das Formale, aber doch auch für das Materiale. Quo semel est imbuta recens, servabit odorem testa diu. (Vgl. die Belege zu der Erz. u. Unterrichtsl. in der letzteren S. 313 fgg. wie auch die Darstell. a. d. Geb. d. Päd. S. 287 — 322. wo auch das Analoge von Speise und Trank für die Seelenbildung bemerkt ist, unter Einfluß der Ideen aus Schuberts Gesch. d. Seele.)

§. 25.

Auch ist im Anfang die körperliche und geistige Thätigkeit des Kindes noch ungeschieden, und in derselben ist Spiel und Ernst, so wie auch das Empfangen und Herauswirken sich erst allmählig scheidet. Daher fällt auch der erste Unterricht mit der physischen Pflege und Gewöhnung zusammen. Die frühere Einwirkung auf das Kind sucht diese Lebensthätigkeit so zu erregen und zu unterhalten, wie sich seine Kraft allseitig am besten aufschließt; und das Geistige wird fast bloß durch das Leibliche hervorgelockt; jedoch schon von Anfang beginnt in dem Sprechen zu dem Kinde die Uebung von der geistigen Seite.

Anm. 1. Hiermit vereinigt sich, wie die Pädagogik lehrt, daß das freundliche Sprechen mit dem Kinde von so großer Wichtigkeit sey. (Schon der engsinnigen Hinsicht des Quintilianus ist es für die Sprachbildung des Kindes nicht gleichgültig, wer sein Wärter sey.) Es kommt viel darauf an, daß Mutter und Vater das Kind kindlich zu beschäftigen wissen. Der Verf. muß hierbei auf s. Erziehungsl. 348 fgg. um so mehr verweisen, weil er besonders diesen Gegenstand dort glaubt erschöpft zu haben.

Anm. 2. Wie sich nun die Thätigkeiten des Kindes mehr ausscheiden, so findet auch mehr eine Art Unterricht hierin statt. Wie derselbe statt finde, und aus diesen Anfangspuncten ausgehe, lehrt die specielle Methodik.

§. 26.

Das Princip für den erziehenden Unterricht ist dasselbe wie für die Erziehung überhaupt. Das Ziel ist dasselbe, das Urbild des Zöglings, der Ausgangspunct ist derselbe, seine Anlage und hierin besonders der Bildungstrieb, der Weg ist derselbe, die naturgemäße Einwirkung für seine Bestimmung. (Vgl. Pädag. §. 3. 10. 26. u. Einl. §. 28.) Der Unterschied ist nur die Beziehung auf die Einzelne, worin die Kraft gebildet werden soll; hierdurch erhalten wir die Organonomie für diesen Unterricht.

§. 27.

Die allgemeinen Grundsätze dieses organischen Princips für den Unterricht sind: 1) er darf nicht dem Zwecke der Bildung widersprechen, sondern soll überall mit demselben zusammentreffen; 2) er darf nicht von äußeren Triebfedern ausgehen, wenn er sie gleich zu Hülfe nehmen mag, und durchaus nicht von unsittlichen, sondern von dem edlen Triebe der Bildung, der nach oben geht, und durch die höchste Kraft geleitet und gestärkt wird, durch die Liebe; 3) der Geist dieses Unterrichts ist also die Religion; 4) er gehe so in die einzelnen Lehrgegenstände ein, wie sich für dieselben der Zeit nach die Fähigkeiten entwickeln, und die Vorbereitungen, um sie mit Liebe zu fassen, vorhergegangen sind.

Anm. Eine ideal vollkommene Stufe der Menschheit würde aus dem rein erwachsenden Urbilde des jungen Menschen alles sein Lernen so entwickeln, daß er dadurch die vollkommenste Bildung für seine irdische wie für seine himmlische Bestimmung erhielte (vgl. m. Unterrichtsl. S. 53 fgg. wie das wahre Lernen allseitig bildet). Das was die gesellschaftlichen Verhältnisse, was das Erdenleben an Kenntnissen und Geschicklichkeiten von ihm fordert, würde mit seinen Anlagen, und

mit den edelsten Richtungen seines Bildungstriebes, mit seiner Natur- und Gemüthsart in Eins zusammentreffen. Daraus würde sich eine ganz andere Encyklopädie entfalten, als irgend eine jetzige seyn kann. Denn jetzt wird sie durch die zwei Factoren bestimmt: der eine bestimmt was die Welt, der andere was die von innen nach oben und außen hervorstrebende Kraft verlangt, beides mit Recht. Hier ist also ein gegenseitiges Entgegenkommen zur Vermittlung nöthig, und der erziehende Unterricht muß einen ganz andern als den wissenschaftlichen, einen pädagogischen Encyklopädismus suchen. (§. 24.)

Dritter Abschnitt.

Das Lehren selbst.

§. 28.

Die Methode vereinigt das Subjective und Objective, sie führt den Gegenstand in den Lernenden, und den Lernenden in den Gegenstand ein; und so wird der Buchstabe Geist. Der Lehrer ist der Vermittler. Wir haben hiernach 1) das Lehrgeschäft, 2) das persönliche Verhältniß zwischen Lehrer und Schüler zu betrachten. Beides bestimmt sich aus jenem Mittelpuncte (§. 26.) und erweiset sich als eine herrliche Thätigkeit der Humanität, als eine Wirksamkeit der Liebe in ihrer himmlischen Kraft.

Anm. 1. Daher die Begeisterung, daher aber auch die Demuth ächter Jugendlehrer, denn ihr Ideal steht hoch, und ganz nahe dem des göttlichen Lehrers. Daher auch unser Stückwerk. Und schon das Lehren ist ehrenwerth, das nicht als ein handwerksmäßiges oder ein Taglöhner=Geschäfte betrieben wird.

Anm. 2. Denzel in s. Einl. in die Elemt. Schulk. u. Praxis theilt dieses Capitel ab in 1) das Lehrgeschäft, 2) den Lehrmeister, 3) die Lehrform, 4) den Lehrton, 5) die Lehrmittel, 6) den Lehrgang, welches für jenen populären Zweck Beifall verdient; wir befassen dieses hier zweckmäßiger unter wenigeren Rubriken.

I. Das Lehrgeschäft.

§. 29.

Da der formale Unterricht, als der früher vorherrschende, die Kraft des jungen Menschen zum Gegenstande hat (§. 10. 23. fg.),

so fällt hier Object und Subject in solcher Weise zusammen, daß der Lehrer seinen Gegenstand kennt und liebt, indem er seinen Lehrling kennt und liebt, und in demselben die Menschheit, deren Werden und Emporwachsen in dem Kinde ihn zu seiner Wirksamkeit begeistert. Er bedarf allerdings auch der Liebe und Einsicht für den bestimmten Lehrgegenstand, aber eben so nothwendig der pädagogischen Gabe und Uebung. Denn je mehr der Unterricht noch formal, und je jünger das Kind ist, um desto mehr fällt er mit dem Ganzen der Erziehung in Eins (§. 24). Dazu ist eben die lebendigere Wirksamkeit des bildenden Grundprinzips erforderlich.

§. 30.

Die bestimmte Art und Weise, wie der Lehrer in seinem Unterricht verfährt, heißt die Lehrform oder Lehrart. Sie verhält sich zu der Methode, nicht etwa wie die Manier, sondern wie die Art der Anwendung zur Gesetzgebung, und wie das gesetzliche Verfahren im Einzelnen zu dem Ganzen. So bestimmt die Lehrform die Art, in welcher sein Unterricht in den Lehrgegenständen ertheilt werden kann oder soll. Ueberhaupt ist die Lehrart entweder eine wissenschaftliche (akroamatische) oder eine erziehende (pädagogische). Nur von dieser handelt unsere Methodik, weil sie nur den Jugendunterricht befaßt.

Anm. Die akroamatische Lehrform gehört für den Katheder, sie kann aber auch in einer Art Uebergang bei Jünglingen angewendet werden, die sich der Reife nähern. So gibt es mehrere Uebergänge, z. B. die sogen. Dictirmethode, die sogen. tabellarische (od. Literalmethode, nach Hähn, Felbiger u. A.) Die erotematische Lehrform läßt sich ebenfalls mit der wissenschaftlichen verbinden (Sokrates).

§. 31.

Das Lehren kann überhaupt in folgenden Formen statt finden. Der Lehrer theilt dem Schüler etwas mit, in der unmittelbaren Rücksicht entweder auf den Gegenstand oder auf die Erfassung desselben. Die erste Lehrart ist rein didaktisch, und hat als Unterarten, 1) die in zusammenhängender Rede, die vortragende (docirende), 2) die vorzeigende (deiktische, — Bilder, Naturalien), 3) die vorthuende (in Handgeschicklichkeiten, Aussprache, exemplarisch im Beispiele rc.), 4) die symbolische, die etwas (Zeichen, Sentenzen u. dgl.) zum Nachsinnen vorlegt. Die zweite Hauptart führt den Lernenden an, den Gegenstand zu erfassen, und begreift die Formen unter sich, in welchen der Lehrer 1) so vorträgt oder vorzeigt, daß er sich der Entwicklung in der Fassungskraft des Schülers versichert, 2) daß er durch Fragen sie fortwährend erregt, 3) daß er sie zum Selbstfinden auffordert. Die beiden letzteren Lehrformen sind die katechetische und die heuristische: nur sie samt den vorhergehenden, überhaupt aber nur die der zweiten Hauptart, eignen sich für den erziehenden Unterricht. Von der ersten kann nur mitunter in Verbindung mit denselben, und späterhin bei mehrerer Reife Gebrauch gemacht werden.

Anm. 1. In einem höheren Sinne kann auch der akroamatische Vortrag heuristisch seyn, nämlich für den selbstständig gewordenen Jüngling; dieser ist Zuhörer, und wird von dem Lehrer geführt, daß er mit ihm in den Gegenstand ein- und von dem Prinzip ausgehe, und in dialektischem Gange mit ihm denke. Der erziehende heuristische fängt mit dem Anfangspunct in der Kraft des Schülers an, und endigt mit der Einführung in jenes Prinzip. Dort erzeugt sich das Wissen objectiv, hier subjectiv. Dieser wichtige Unterschied sollte nicht verkannt werden, denn jenes ist das Wesentliche des Lehrens und Studirens auf der

Universität, dieses des Lehrens und Lernens auf der Schule. In der Zeit von der Reformation her, wurde noch beides zu sehr vermischt, selbst von den besten Schulmännern, z. B. Sturm, und so hat sich noch immer viel Unmethodisches, besonders auf unsern Gelehrtenschulen erhalten.

Anm. 2: Die docirende Lehrart geht zunächst von dem Begriff, die vorzeigende von der Anschauung aus. Die exemplarische hat ihre höchste Bedeutung, wenn der Lehrer in seinem Thun und Leben als Meister und Muster dem Lehrjünger vorsteht. Sie ist im vollesten Sinne erziehend, und so im großartigen Style des Alterthums (Pythagoras), wo der Schüler den Lehrer ganz in sich aufnimmt, wie auch im häuslichen Leben, welches den erziehenden Unterricht aufs vollkommenste gewähren kann. Christus mit seinen Jüngern steht als ein himmliches Vorbild allen Lehrern vor. Das angedeutete Geschichtliche findet man in m. Gesch. d. Erz. I. 313 fgg. u. a. m. O. II. 318 fgg.

§. 32.

Die Form des erziehenden Unterrichts ist entwickelnd (§. 22.), und hierzu erregt der Lehrer den Schüler, daß derselbe mit eigener Anstrengung das suche, was seine Kraft gewinnen soll. Er führt ihn aber bei diesem Suchen auf dem rechten Wege, den die Natur zur besten Entwicklung der Kraft und zur sichersten Aneignung des Gegenstandes vorgezeichnet hat, das erste mehr bei dem formalen, das zweite mehr bei dem materialen Unterricht (§. 23.); er setzt also den Schüler in die Selbstthätigkeit, in welcher derselbe zugleich aus sich selbst lernt. Hierdurch ist aller erziehende Unterricht heuristisch; aber entweder bloß auffordernd, d. i. im gewöhnlichen Sinne heuristisch, oder er leitet das Suchen. Auch ist er in diesen Lehrformen genetisch (§. 13). Indessen finden zwei Hauptrichtungen dabei statt, die eine geht von dem Object aus, die andere von dem Subject. Die letztere regt die Selbstthätigkeit an, und gibt zu suchen auf, so

daß sie sich von selbst zu dem Object hinbewegt, ohne dieses noch zu kennen. Der Lehrer unterhält aber den Bildungstrieb, also die Lust und Aufmerksamkeit des Schülers, während er ihm, vielleicht unvermerkt, den Gang vorzeichnet. Die erstere Richtung geht zwar von dem Object aus, jedoch so, daß der Schüler nach seiner subjectiven Beschaffenheit in dasselbe eingeführt wird, damit er es sich aneigne, d. h. daß es sich gleichsam zu ihm hinbewegt. Jenes ist die synthetische, dieses die analytische Lehrart. Aber beide können auch mehrfach verbunden werden, und eine wie die andere kann heuristisch im weiteren und im engeren Sinne seyn; in jenem kann sie auch eine construirende heißen.

Anm. Das Leben selbst unterrichtet Jung und Alt in solcher Weise; insbesondere ist das für die Kinder eine gemischte aber sehr wirksame Lehrform. Die Beispiele der streng heuristischen kommen am bestimmtesten in dem mathematischen Unterricht vor.

§. 33.

Wenn der Lehrer den Schüler im Suchen begleitet, so kann das entweder durch fortgesetzte Anregungspuncte geschehen, die der Schüler selbst zum Ganzen zusammenreiht, oder durch ein stetiges Einwirken des Lehrers, welches durch Frag und Antwort statt findet, und hiermit die Aufmerksamkeit auf das eindringlichste den ganzen Weg durch festhält. Jene Form setzt eine geübtere Aufmerksamkeit voraus, diese aber hilft der ungeübteren, und eben sie ist darum allgemein geworden; es ist die katechetische Lehrart. Sie ist entweder rein-katechetisch, wenn sie durch Fragen des Lehrers und Antworten des Schülers den Lehrgegenstand entwickelt, oder sie ist gemischt, wenn der Lehrer mitunter etwas mittheilt, in jedem Falle soll sie heuristisch

und genetisch seyn (§. 13. 31.). Weil die Aufmerksamkeit die Hauptsache bei dem Lernen ist (§. 15.), diese aber durch das Fragen im Innersten erregt und unterhalten wird, schon durch die natürliche Achtung und Sympathie der Humanität, so hat die katechetische Lehrart große Vorzüge.

Anm. Diese Vorzüge hat überhaupt die erotematische Lehrart, wie sie auch bei Erwachsenen vorkommt, und hier namentlich die sokratische, welche mit Unrecht mit unserer katechetischen verwechselt wird. Denn Sokrates führte durch Fragen die vermeinten Wisser zurecht, und das mit seiner eigenen Ironie „weghauend und bildhauend", wie Haman sagt; und so sind die platonischen Gespräche musterhaft. Nur manche sokratischen Gespräche nähern sich unserm Katechisationen, deren Unterscheidendes darin besteht, daß in diesen der Lehrer über dem Lernenden steht, und sich ihm so gibt, in jenem aber sich demselben gleichstellt. In dem Dialoge stehen beide gleich, und einer lernt gegenseitig von dem andern (§. 9.). Von den ironischen Gesprächen eines Sokrates sind die positiv zur Selbsterkenntniß führenden des Erlösers, namentlich das mit Nikodemus wesentlich verschieden. Luther, Spener, Hübner, Vierthaler, Gräffe, Dolz, Wolfrath, Dinter, Thierbach u. A. haben die Katechisirkunst als eine Lehrart der neuern Zeit, bis zur Vollendung nach einander ausgebildet. Meist bediente man sich ihrer nur für den Religionsunterricht, wofür auch der Name κατήχησις.

§. 34.

Die Katechisirkunst hat ihre vollkommenste Anwendung in demjenigen Unterricht, wo Begriffe rein aus der Seele entwickelt werden; also in rein-mathematischen, logischen, insoweit auch grammatischen, und manchen religiösen und sittlichen Lehren. Die andern Gegenstände werden mehr oder weniger historisch mitgetheilt, und so gibt es da nur gemischte Katechisationen, wo mehr abgefragt, nämlich Erlerntes, während bei jenen

daß sie sich von selbst zu dem Object hinbewegt, ohne dieses noch zu kennen. Der Lehrer unterhält aber den Bildungstrieb, also die Lust und Aufmerksamkeit des Schülers, während er ihm, vielleicht unvermerkt, den Gang vorzeichnet. Die erstere Richtung geht zwar von dem Object aus, jedoch so, daß der Schüler nach seiner subjectiven Beschaffenheit in dasselbe eingeführt wird, damit er es sich aneigne, d. h. daß es sich gleichsam zu ihm hinbewegt. Jenes ist die synthetische, dieses die analytische Lehrart. Aber beide können auch mehrfach verbunden werden, und eine wie die andere kann heuristisch im weiteren und im engeren Sinne seyn; in jenem kann sie auch eine construirende heißen.

Anm. Das Leben selbst unterrichtet Jung und Alt in solcher Weise; insbesondere ist das für die Kinder eine gemischte aber sehr wirksame Lehrform. Die Beispiele der streng heuristischen kommen am bestimmtesten in dem mathematischen Unterricht vor.

§. 33.

Wenn der Lehrer den Schüler im Suchen begleitet, so kann das entweder durch fortgesetzte Anregungspuncte geschehen, die der Schüler selbst zum Ganzen zusammenreiht, oder durch ein stetiges Einwirken des Lehrers, welches durch Frag und Antwort statt findet, und hiermit die Aufmerksamkeit auf das eindringlichste den ganzen Weg durch festhält. Jene Form setzt eine geübtere Aufmerksamkeit voraus, diese aber hilft der ungeübteren, und eben sie ist darum allgemein geworden; es ist die katechetische Lehrart. Sie ist entweder rein-katechetisch, wenn sie durch Fragen des Lehrers und Antworten des Schülers den Lehrgegenstand entwickelt, oder sie ist gemischt, wenn der Lehrer mitunter etwas mittheilt, in jedem Falle soll sie heuristisch

und genetisch seyn (§. 13. 31.). Weil die Aufmerksamkeit die Hauptsache bei dem Lernen ist (§. 15.), diese aber durch das Fragen im Innersten erregt und unterhalten wird, schon durch die natürliche Achtung und Sympathie der Humanität, so hat die katechetische Lehrart große Vorzüge.

Anm. Diese Vorzüge hat überhaupt die erotematische Lehrart, wie sie auch bei Erwachsenen vorkommt, und hier namentlich die sokratische, welche mit Unrecht mit unserer katechetischen verwechselt wird. Denn Sokrates führte durch Fragen die vermeinten Wisser zurecht, und das mit seiner eigenen Ironie „weghauend und bildhauend", wie Haman sagt; und so sind die platonischen Gespräche musterhaft. Nur manche sokratischen Gespräche nähern sich unserm Katechisationen, deren Unterscheidendes darin besteht, daß in diesen der Lehrer über dem Lernenden steht, und sich ihm so gibt, in jenem aber sich demselben gleichstellt. In dem Dialoge stehen beide gleich, und einer lernt gegenseitig von dem andern (§. 9.). Von den ironischen Gesprächen eines Sokrates sind die positiv zur Selbsterkenntniß führenden des Erlösers, namentlich das mit Nikodemus wesentlich verschieden. Luther, Spener, Hübner, Vierthaler, Gräffe, Dolz, Wolfrath, Dinter, Thierbach u. A. haben die Katechisirkunst als eine Lehrart der neuern Zeit, bis zur Vollendung nach einander ausgebildet. Meist bediente man sich ihrer nur für den Religionsunterricht, wofür auch der Name κατήχησις.

§. 34.

Die Katechisirkunst hat ihre vollkommenste Anwendung in demjenigen Unterricht, wo Begriffe rein aus der Seele entwickelt werden; also in rein-mathematischen, logischen, insoweit auch grammatischen, und manchen religiösen und sittlichen Lehren. Die andern Gegenstände werden mehr oder weniger historisch mitgetheilt, und so gibt es da nur gemischte Katechisationen, wo mehr abgefragt, nämlich Erlerntes, während bei jenen

mehr erfragt, d. i. in den Begriffen des Schülers erzeugt wird. Ueberhaupt finden sich die Regeln der rein-katechetischen Kunst nur selten im Unterricht anwendbar, am wenigsten bei der früheren wie auch bei der reiferen Jugend, da sie gerade in die Zeit fallen muß, wo sich hauptsächlich die Reflexion entwickelt (etwa zwischen 10 und 14 Jahren). Eine Katechisation kann mehr analytisch und mehr synthetisch seyn, beides wird sich aber nie ganz trennen. Es kommt dabei auf eine gute Disposition, welche sich der Lehrer vorher entwerfen kann, auf die Kunst zu fragen, welche ein eigenes Talent erfordert, und auf die Gewandtheit des Lehrers an, sich augenblicklich nach dem Verständniß des Schülers zu richten, und wo es Noth ist, geschickt ab- oder einzulenken. — Die andern Lehrformen dürfen darum nicht zurückstehen; sie werden aber füglicher in der speciellen Methodik angegeben.

Anm. Als materiale Eigenschaften der katechetischen Fragen werden verlangt: Deutlichkeit, Bestimmtheit und Zweckmäßigkeit; als formale: daß sie nicht eine rhetorische, nur selten eine dialektische, d. i. ein bloßes Ja und Nein verlangende, auch nicht oft eine disjunctive, d. i. die zwischen vorgelegten Bestimmungen eine wählen läßt, sondern eine kategorische Frage sey, die bald die Bestimmung des Subjects, bald des Prädicats, bald wo möglich einen ganzen Satz, ja endlich eine ganze Periode zur Antwort erhalten; letztere besonders bei examinatorischen Fragen. So soll auch die einzelne Katechisation vom Leichteren zum Schwereren fortschreiten, und überhaupt jene Gesetze der Methodik befolgen (§. 13. fgg.). — Hierin liegen alle Regeln der Katechisirkunst, die man in neueren Zeiten zwar überschätzt und zu breit behandelt, aber doch auch wieder zu sehr zurückgesetzt hat. Sie erlernt sich bei einem eigenen Talent leicht durch Uebung. — Die Religionskatechetik ist übrigens etwas ganz anders, eine Wissenschaft und Geschicklichkeit der

praktischen Theologie (s. m. Katechetik 2te A. Gießen bei Heyer 1818).

§. 35.

Aller Unterricht geht durch Einzelnes hindurch, auch der Zeit nach, zerfällt also in einzelne Lectionen, wovon jede die folgende vorbereiten soll, um das Einzelne in ein Ganzes stetig auszuführen. Auch soll in jeder derselben stets der Unterricht Geist und Leben in dem Schüler werden (§. 11.), und so muß er denn auch von dem Lehrer ausgehen. Darin würde dieser aber sehr gehindert seyn, wenn er sich steif an eine Lehrform hielte; er muß vielmehr in lebendiger Unterhaltung die Thätigkeit des Schülers beschäftigen, so daß bald dieser redet und gefragt wird, bald der Lehrer etwas vorsagt und vorthut, bald den Schüler etwas suchen oder nachthun läßt. Inwiefern solche Abwechselung schicklich eintrete, kann nur ein richtiger Tact lehren, den sich nur der Lehrer, welcher eine gewisse natürliche Lebendigkeit, höhere Begeisterung und liebevolle Selbstverläugnung besitzt, hiermit aber pädagogische Bildung verbindet, erwerben kann.

Anm. Wenn der Schüler in der Lehrstunde einschläft, so ist das eben so schlecht, als wenn er Muthwillen treibt. Der eine Lehrer spricht zu viel, der andere zu wenig; der eine ist zu trocken, der andere zu lebhaft; die Sturme und Trotzendorfe sind leider noch immer Seltenheiten, da sich doch bei den jetzigen Fortschritten der Methodik überall eine gebildete Lehrgabe erwarten ließe, und es Gelegenheit genug gibt, jede ächte Lehrform einzuüben. Die Lehrmanieren, die von der Persönlichkeit des Lehrers abhängen, haben sich in der neueren Zeit vervielfältigt, und ein größeres Ansehen erworben, als sie verdienen. Wir wollen einem jeden die seinige lassen, aber keine als Muster empfehlen.

II. Der Lehrer und der Schüler.

§. 36.

Der Lehrer soll die lebendige Methode seyn. Ihre allgemeinen Gesetze werden in ihm sogar individualisirt, jedesmal nach Zeit und Umständen, und so steht er zugleich unter und über denselben, und erhält hierdurch jene edle Freiheit und Natürlichkeit, welche den Schüler belebt und begeistigt. Verbindet er nun mit dieser Virtuosität reines sittliches Gefühl, so wird er auch mit Geschmack und Anmuth lehren; und waltet in ihm der Geist der Liebe, so wird sein Unterricht frei von Selbstsucht und jeder widrigen Gemüthsbewegung, gemüthlich, eindringlich, und wahrhaft bildend seyn. Da nun der lebendige Quell hiervon die Religion ist, (§. 7. 22.), so ist sie auch nur allein die Seele aller wahren Methode, die jeder Lehrstunde ihren Segen ertheilt. Vornehmlich nur kann sie ihm jene Selbstverläugnung erwerben, ohne welche kein Lehrer in die Seele seines Schülers pflanzen kann.

Anm. Ein geschmackloser Lehrer ist schlechter als ein unwissender, wenn er sich auch etwa im Einzelnen nützlich macht; ein unsittlicher ist ein durchaus schlechter, und ein irreligiöser verwandelt jede Lehre in Gift, denn er legt einen störenden Keim in die ganze Bildung, daher müssen solche als Verführer der Jugend entfernt gehalten werden. Schwere Verschuldungen haben sich besonders demagogisch gesinnte Lehrer an Söhnen und Eltern auf das Gewissen geladen.

§. 37.

Obgleich der frühere Unterricht für Knaben und Mädchen noch ziemlich unter gleichen Gesetzen steht, so ist es doch schon von Anfang nicht einerlei, wer ihn ertheilt, ob Mann oder Weib.

Die Natur gibt dem Manne mehr Ernst, und so lehrt er mehr anstrengend; weil nun aller Unterricht anstrengend seyn soll (§. 5.), so ist im Allgemeinen das männliche Geschlecht mehr zum Lehrgeschäfte berufen, welches auch der ihm mehr eigne Lehrtrieb aussagt. Da indessen mancher Unterricht der freundlichen Milde bedarf, so wird solcher am besten von einer (nicht mürrischen) Lehrerin ertheilt; nämlich der, welcher mehr aufs ganze Innere wirken und mehr gemüthlich seyn soll, und theils dem anstrengenden vorausgeht, theils ihn begleitet. Von der Art ist der mütterliche bei dem Kinde, selbst bei dem Knaben, und welcher auch dann noch, wenn der väterliche erst einwirkt, das geistige Leben im Innern ernährt. Was die Gegenstände betrifft, so versteht es sich von selbst, daß manche im Kreise des männlichen, manche des weiblichen Geschlechts liegen; wenige sind jedem gleich nahe.

Anm. Die Natur hat dem Kinde Vater und Mutter gegeben, und somit beiden ihre besondere Wirksamkeit bei dem Kinde, auch für das Einzelne in seiner Bildung angewiesen.

§. 38.

Auch das Alter des Lehrers kommt in Betracht. Manche Gegenstände scheinen mehr die frische Begeisterung des jüngeren, manche mehr die reife Besonnenheit des älteren Lehrers zu verlangen. Je mehr der Unterricht das Subjective zu berücksichtigen hat, also formal ist, um so weniger ist ein junger Lehrer dafür geeignet. Man könnte dieses aus dem Naturverhältniß von dem Alter der Eltern und auch der Großeltern abnehmen, allein die Cultur hat das Kind auch vielfach an andere Menschen angewiesen. Indessen wird man nicht übersehen, wie manchmal ein frommer Greis, und eins der älteren Geschwister auf

das Kind einen bildenden Einfluß hat. Ja es zeigt sich oft, daß zur gedeihlichen Erregung der zarten Jugend bald das Alter nur allein und auf ganz eigne Art, bald aber der ihr näher stehende Jüngling fähiger ist; und daß die Vereinigung von beiden nach und neben einander zur Gesammtbildung dient.

Anm. Die Wechselwirkung der Kindheit und des Alters gehört zu den noch lange nicht genug beachteten Dingen in dem großen Organismus der Menschheit. Hiernach ergibt sich auch, wie noch im Alter ein Lehrer seine Kraft jung erhalten, und sich nützlicher machen kann, als er vielleicht in jüngeren Jahren war, und wie umgekehrt ein jugendlicher Lehrer, dem gewöhnlich die nöthige Ruhe fehlt, doch in freundlichem Einverständniß mit dem bejahrten und erfahrnen zusammen wirken soll. Wo man dieses auf unsern öffentlichen Anstalten nicht genug beachtet, darf man sich über so manche Uebel nicht wundern. Auch gründet sich auf solchen Einfluß das Gute, das die Hülfe von Unterlehrern und der sogenannte wechselseitige Unterricht haben kann.

§. 39.

Der methodische Unterricht setzt den Lehrer in den Stand, das Naturell, die besondern Anlagen, den Bildungsgang wie auch das Gemüth und die Hinneigung des Charakters in seinem Schüler zu bemerken. Dieses offenbart sich ihm in der ganzen Art, wie der Schüler lernt und sich äußert, da der eine mehr zur Thätigkeit nach außen, zum Darstellen und Hervorbringen, der andere mehr zur Thätigkeit nach innen, zum Vorstellen und Insichbilden, hinstrebt; und auch hierdurch kann er als Erzieher wirken. Eben so entschieden wird durch einen Unterricht, der alle Kräfte in ihr Gleichgewicht und freies Spiel setzt, diejenige Richtung erkannt, worin sich die Naturanlage vorzüglich versuchen will; und so läßt sich auch das erweckte

Talent leicht erproben. Die Gesinnungen aber bilden sich in und mit der Thätigkeit; und wenn diese durch den Unterricht, gut geleitet und gewöhnt wird, so bringt gerade das Eigenste des Kindes in seinen Tugenden oder Unarten hervor. So kann der achtsame Lehrer schon durch die bloßen Lehrstunden den künftigen Mann kennen lernen.

Anm. Man denke z. B. was ein Reuchlin in dem Knaben sah, den er Melanchthon nannte. Wären die Lehrer in jetzigen Zeiten, was sie seyn könnten, so müßten sie das noch besser verstehen. — Wie hiernach jedes Individuum zu leiten sey, sagt schon Cicero (Off. I. 31.), und das treffend.

§. 40.

Eine allgemeine Zeichenlehre für die Erziehung ist mit der besondern des Unterrichts durchaus verwebt. Noch zur Zeit besitzt man nur wenige sichere Kennzeichen und Vorzeichen (Päd. §. 68), und die allgemeinern, die wir etwa aufstellen könnten, bedürfen noch einer sorgfältigen nähern Bestimmung; z. B. 1) der, dem nicht leicht etwas zu schwer ist, verräth Kraft und Lust, und wenn er gern zum Schwerern eilt, auch Muth: es fehlt aber dann vielleicht an sorgfältigem und beharrlichem Fleiße; 2) wer lieber beim leichtern weilt, verräth Schwäche, oder Unlust, oder Trägheit: jedoch nur, wenn er alles zu schwer findet; 3) wer das Zusammengesetzte leicht faßt, verräth Geistesstärke oder Talent: besonders wenn er das auch bei dem Schweren zeigt; wer es indessen nicht leicht faßt, besitzt wenigstens vorjetzt noch nicht die Combinationsgabe; 4) wer im Anfang gut lernt, nachher aber nachläßt, verräth mehr Schwäche und Trägheit, als umgekehrt der von Anfang nicht gerne daran geht, aber nachher doch lieber lernt: wenn nicht eine physische

Erschlaffung Ursache ist, u. dgl. m. Auf ähnliche Art ergeben sich noch weitere Zeichen, sowohl für die erkennende und darstellende, als für die sittliche Beschaffenheit des Schülers. Manche lassen sich auch erst durch die während der Entwicklung auf einander folgenden Erscheinungen einigermaßen in Regeln bringen; z. B. wenn das Kind schon widerspricht, aber als Knabe mehr gleichgültig sich hingibt, so ist es in der Regel schlimmer als umgekehrt. Bei allem diesem wird aber eine gute Ausübung der guten Methode von einem guten Lehrer vorausgesetzt; denn sonst gehen die Aeußerungen des Schülers nicht rein aus seinem Wesen hervor, da er z. B. besser und lieber das lernt, worin er besser unterrichtet wird.

Anm. 1. Kant gibt in seiner Anthropol. folgende Begriffe an: Der Mangel an Urtheilskraft ohne Witz ist Dummheit (Stupidität) — mit Witz Albernheit; wem es an Witz mangelt der ist ein stumpfer Kopf, aber der, welcher langsam begreift, darum noch nicht ein schwacher, so wie der, welcher schnell begreift doch wohl ein seichter Kopf seyn kann, wer einen kleinen Umfang von Begreifen hat, ist ein beschränkter, wer gut im Geschäft urtheilt ein gescheidter, und wenn er Witz dabei hat, ein kluger Kopf. Aber die Anwendung von solchen Begriffen ist nur immer das Schwierige. Die Angaben zur Prüfung der Köpfe von Huarte, Helbez, Dorsch, lassen noch vieles zu wünschen übrig; und so auch die neuesten Versuche von Fritz, Rose, und Greverus, ob sie gleich dem Lehrer Winke geben. Nur er ist im Stande, wenn er anders pädagogische und methodische Uebung besitzt, im Verlaufe des Unterrichts die Fähigkeiten des Schülers richtig zu erkennen, und seinen Bildungsgang zum voraus, wenigstens einigermaßen zu bestimmen.

Anm. 2. Der gute Kopf wird wohl bald bemerkt, allein er wird nicht immer richtig in seinen einzelnen Fähigkeiten gewürdigt. Nicht bloß ein gutes Judicium, auch nicht bloß

ein gutes Gedächtniß, sondern beides vereinigt geben ihm seinen wahren Vorzug, und erhöht wird dieser durch Trefflichkeit des Sinnes und der Einbildungskraft (vgl. Pädag. §. 18. 74. u. 48—51.). Da gibt es denn sowohl Abstufungen als verschiedene Richtungen der guten Köpfe; am höchsten steht das Genie, welches aber nicht immer so frühe und sicher zu erkennen ist als man meint (Pädag. 14. 18.). Die Gabe schnell zu fassen ist etwas Gutes, aber die Gabe fest zu behalten nicht minder, und sogar manchmal besser als jene, die vielleicht lieber eine langsamere seyn mag; es kommt nur auf die Richtung des Bildungstriebes an. Beide vereinigt gewähren freilich das Erwünschte. — So ist es auch mit den Talenten, sowohl den mehr leiblichen als den mehr geistigen. Sie sind oft frühzeitig bemerkbar, aber auch sie sind in ihren Richtungen verschieden (Päd. §. 14. 74.). Am schwersten ist das Angeborne von dem Angelernten zu unterscheiden (z. B. wenn der Jüngling Reden oder Gedichte macht), aber der beobachtungsfähige Lehrer kann auch darüber am besten urtheilen. Völlig sicher wird erst dann das Urtheil, wenn in dem Schüler alle Richtungen erweckt und methodisch behandelt werden, so daß seine Kraft durch keinen Gegenstand bestochen, sondern jeder ihr gleich nahe gebracht wird, und sich die natürliche Anlage unbefangen für ihren rechten durch ihre Wahlverwandtschaft entscheiden kann (§. 39.). So lange also der Knabe noch nicht völlig methodisch unterrichtet wird, läßt sich seine Anlage und Bestimmung, die Gott in ihn gelegt, nicht wahrhaft erkennen. — Wie nun diese Fähigkeiten mit dem Naturell zusammenhängen, ist noch am wenigsten erforscht; tüchtige Lehrer können hierin mehr thun als irgend ein Physiker über Licht und Schwere ꝛc. Gewiß läßt sich annehmen, daß mit jedem sogenannten (schon gewordenen) Temperament vorzügliche Anlagen verbunden seyn können, wie vielmehr mit dem ursprünglichen Naturell, nur gibt ihnen jedes eine besondere Richtung und Farbe. (Vgl. Pädag. §. 69—73.)

§. 41.

Die Gemüthsart des Schülers steht mit seinem Lernen in Wechselwirkung (Pädag. §. 14. 75.), und der Lehrer muß sie

genau erkennen. Er kann das auch um so sichrer, je älter der Schüler ist, je länger er ihn unterrichtet, und in je mehrfachen Lehrgegenständen er ihn beobachtet. Die Tugend, deren erste Erscheinung in der Aufmerksamkeit erkannt wird, und sich in dem Bildungstriebe weiter darlegt, (Pädag. §. 9. 10. 13. 52. 86. 97 fgg.) ist auch das Gute für den Unterricht (§. 20.). Denn das ist es wie in dem Kinde so in jedem Jugendalter, welches den Lehrgegenstand mit Liebe ergreift, sich ihn innigst aneignet, und in sein wahres Wissen und Können verwandelt. Hierdurch allein geht der Buchstabe in Geist über, und in dem Schüler entwickelt sich sein Urbild. (§. 11.). Auch kann nur in dem Grade der Bildungsgang des Schülers vorausgesehen werden, als man sich von seiner Willenskraft im Streben nach Bildung überzeugt. — Das Siegel der Trefflichkeit ist auch im Schüler die Bescheidenheit (Pädag. §. 64. 94.).

Anm. Auch hierzu ist nur der Lehrer als Pädagoge im Stande; und auch hierin bleibt noch vieles zu wünschen übrig. Diese Erkenntniß ist aber zur Beurtheilung des Schülers für seine Lebensbestimmung nothwendig. (Vgl. Pädag. §. 77. fg.)

§. 42.

Das Entgegengesetzte des Guten in dem Kinde sind die Unarten (Pädag. 10. 103. fg.), sie sind also auch dem wahren Lernen feindselig, und müssen von dem Lehrer bekämpft werden, oder vielmehr sollte er sie gar nicht aufkommen lassen. Sie sind besonders in Beziehung auf den Bildungstrieb im Allgemeinen in der Trägheit (Pädag. §. 9.) vereint, aber sie erscheinen auch bald in den mehrfachen Formen, welche der Erziehung zu schaffen machen, und Heilmittel erfordern. Auch der Lehrer muß solche anwenden, und so hat er zum Verdrängen

jener drei Hauptunarten so wie zur Beförderung der entgegengesetzten Tugenden möglichst zu wirken. Vor allem also muß er den Schüler die Trägheit durchaus überwinden lehren, und die Aufmerksamkeit desselben auf das vollkommenste zu unterhalten verstehen, und das ist um so unerläßlicher, da der Schüler nur grade so viel lernt, als er in sich aufnimmt (§. 15.). Insofern nun Strafen oder Belohnungen, Lob und Tadel hierzu nöthig sind, müssen diese dem Lehrer zugestanden werden, welche er als Pädagoge nach den Gesetzen der Reizmittel als die Erhebung des edlen Bildungstriebes zu beachten hat. (Vgl. Pädag. §. 5. 12. 109.)

Anm. 1. Die Gesetzbücher für Schulen sind hiernach, aber so einfach als möglich, zu entwerfen, damit dem Bemessen des Lehrers das Richtige überlassen werde. Aber um so mehr ist darauf zu halten, daß die Lehrer auch Pädagogen seyen, welche die Schüler nach ihrer Individualität zu beurtheilen und zu behandeln wissen.

Anm. 2. Hiernach ist auch die Prüfung des Schülers einzurichten. Jene gröbere Fehler derselben, wenn z. B. der Lehrer glänzen will, wenn nur auf den Buchstaben bei dem Schüler gesehen, oder er sogar außer Fassung gesetzt wird, sind bereits geächtet, aber das ist nur das Negative, und es ist zum positiven Urtheile noch weit mehr erforderlich. Denn das Ergebniß der Prüfung muß seyn: 1) die Naturart des Schülers, 2) seine Anlagen und Fähigkeiten in möglichster Bestimmtheit; 3) seine Gemüthsart, wie sie sich bisher entwickelt hat, und im Verhältniß zum Bildungstriebe steht; 4) seine Kenntnisse und Geschicklichkeiten, die er sich bis jetzt erworben, einzeln und im Zusammenhang; 5) die Langsamkeit oder Geschwindigkeit in seiner bisherigen Entwicklung; 6) der hieraus (wie aus einem Elemente einer mathem. Progression) zu vermuthende künftige Bildungsgang im Ganzen und Einzelnen. Mancher zeichnet sich in irgend etwas Einzelnem aus, und es fehlt im Ganzen,

mancher beweiset im Ganzen eine Kraft, welche eine vorzügliche Entwicklung für die Zukunft verspricht, während sie in allen einzelnen Gegenständen die Prüfung nicht besteht. Geübte Aufmerksamkeit, Schärfe des Sinnes 2c., Lernlust und in allem diesem steigender Fleiß des Bildungstriebes sind die Ergebnisse eines guten Unterrichts, so daß der folgende immer das wahrste Zeugniß für den vorhergehenden geben wird.

§. 43.

Die Werthschätzung des Lehrers bezieht sich theils auf das Aeußere, d. i. seine Kenntnisse und Geschicklichkeiten, mehr aber noch seine Lehrgabe und pädagogische Wirksamkeit; theils auf sein Inneres, d. i. die Liebe zur Sache zugleich und zum Schüler. Jenes macht Anspruch auf Vergütung für Zeit, Mühe und Gabe: dieses auf Dankgefühl, welches nie dem Lehrer alles vergelten kann, weil nur die Liebe, welche das Gute in den Gaben erkennt, den Empfänger würdig macht, und beide in die richtige Gleichheit setzt. Sein innerer Lohn ist das gesegnete Gedeihen seiner Pflanzung. Es ist zu wünschen, daß er mit jedem Tage das Ideal in seinem Schüler mehr hervorsteigen sehe, denn er bedarf dieser Stärkung, weil immer neue Hindernisse, hauptsächlich in den Unarten seines Zöglings ihn leicht entmuthigen. Last und Lust dürfen nicht bloß im Gleichgewicht stehen, sondern die letztere muß im Uebergewicht so zunehmen, das die erstere endlich ganz verschwindet. Der Blick über das Werden des Schülers erhebt ihn auch oft über die Gegenwart.

Anm. So wie solche Lust und Liebe nur aus der Religion des Lehrers lebendig quillt, so erreicht sie auch im Religionsunterricht ihr Höchstes, und der Lehrer, welcher diesen ertheilt, bedarf der höchsten Weihe.

§. 44.

Von großem, wenn gleich nicht immer alsobald bemerkten Nachtheil sind die Fehler des Lehrers, sowohl die, welche er in seinem Lehrgeschäfte begeht, als die, welche in seinem Charakter liegen. Er wird in sittlicher Hinsicht zunächst zu folgenden verleitet: entweder fühlt er sich unbehaglich grade bei diesem Schüler, indem er ihn nicht genug liebt, und er wird alsdann gegen ihn leicht verdrießlich und abstoßend; oder das Lehrgeschäfte selbst ist ihm unangenehm, weil er nur sein Wissen und Können darlegen mag, nicht aber die Geduld hat sich auf die Bedingungen einzulassen, wodurch es bei andern erzeugt wird. Gegen beides schützen den Lehrer die oben (§. 36.) angegebenen Eigenschaften, zunächst die Neigung sich zu dem Schüler herabzulassen, die Gabe ihn anzuziehen und für den Gegenstand zu gewinnen, und die rechte Mischung von Freundlichkeit und Ernst, womit sich seine Lehrerbildung verbindet; und alles das aus dem unversiegbaren Quell seiner Religion. Wird sein eigener Bildungstrieb im Unterrichten wachsen statt zu erschlaffen, so wächst durch ihn auch dieser edle Trieb des Schülers, der im gegentheiligen Falle nur allzuleicht zurücksinkt. Die Untugenden des Lehrers rufen in der Regel Untugenden des Schülers hervor, seyen es nun gleichartige (des bösen Beispiels), oder entgegengesetzte (der Reaction), indem er den Schüler von sich abstößt, wohl gar zur Widerspenstigkeit aufreizt, der ohnehin nach Ungebundenheit strebt, oder ihn auch zu sehr anstrengt. Ebenso werden aber durch die des Schülers manche des Lehrers hervorgerufen. Auf diese Weise erzeugen und verstärken sie sich gegenseitig durch eine beklagenswerthe Wechselwirkung. Die Hauptschuld lastet jedoch auf dem Lehrer

weil von ihm die Bildung und Besserung des Schülers ausgehen soll.

Anm. Von allen Seiten hindert also das menschliche Verderben, nämlich Schwäche, Trägheit, Selbstsucht — den guten Unterricht; insoweit ist die vollkommene Methode nur eine Idee, wie die der Erziehung, oder vielmehr mit dieser Eins, aber eine nothwendige Idee, der sich die Menschheit in ihrer Entwicklung annähert (vgl. Einl. in die Pädag. §. 1—3. 8. 28.). Die Idealisten in der Lehrkunst müssen daher ihre überfliegenden Pläne, so wie die Realisten ihre Gemeinheit oder ihren Schlendrian in jene lebende Bildungsidee aufgehen lassen. Und somit schließt sich uns mit der höheren Erziehung auch eine höhere Lehrkunst auf, welche das künftige Zeitalter ausbilden wird.

§. 45.

Der Geist des Lehrers vereinigt sich im Lehrgeschäfte mit dem Geiste des Schülers (§. 11.), und das vollkommen durch die Bildungskraft der höheren Liebe (§. 28.). Das ist das Göttliche dieser Wirksamkeit, welche keine praktische und technische Regeln verschmäht, sondern vielmehr in jedem Puncte die Naturgesetze solcher Einwirkung mit dem beständigen Blicke nach oben befolgt. Wenn nun in dem Schüler wie in dem Lehrer jene Liebe lebt, und den Bildungstrieb erhebt, so stehen beide in dem rechten Verhältniß, und der Schüler wird des Göttlichen in sich selbst immer lebendiger inne, aber mit Bescheidenheit und Demuth, als des Ideals, zu welchem er hinanstrebt. Mit eben dieser Gesinnung sieht er an seinem Lehrer hinauf, und freut sich ihm näher zu kommen. So erwächst seine Liebe zu dem verehrten Lehrer mit zunehmendem Dankgefühle, und mit seiner Reife webt sich zwischen beiden das Band jener höheren Freundschaft. Und auch dieses ist im Verhältniß von Vater

und Sohn vorgebildet (§. 9.) Aber dieses Verhältniß erweitert sich auch für die ganze Menschheit. Denn der gute Lehrer strebt in seinem Lehrzweige zur Bildung derselben, durch seinen Schüler wie durch sich selbst, mit deutlichem Bewußtseyn: der gute Schüler entwickelt zwar erst während des Unterrichts dieses Bewußtseyn, aber er gewinnt es immer stärker, um sich der Menschheit im Reiche Gottes zu weihen. Das ist der große und geheiligte Organismus in der Bildung. — Hieraus ergibt sich der wahre Lehrton d. i. die Art, wie sich der Lehrer in seinem ganzen Aeußern gegen den Schüler benimmt. Denn in seinem Benehmen druckt sich seine liebevolle Gesinnung aus, selbst in der Gesichtsmiene und im Ton seiner Stimme.

Anm. 1. Ein reiner Entwicklungsgang des Menschengeschlechts würde von Generation zu Generation ein vollkommenes, vom Anfange bis zum höchsten Ziele ununterbrochen aufstrebendes Wachsen der Bildung seyn, wodurch der Lernende an Kraft und Besitz, also an Fähigkeit und Trieb gewinnt, der Lehrende seine Kunde und seinen Geist erhöht, und gleichsam vervielfältigt, und die Menschheit in dem Einzelnen zur Vollkommenheit des Ganzen gefördert wird. So stiege Kunst und Wissenschaft stetig und harmonisch für das Weltbeste. Aber wie vielfach ist auf dieser Bahn unsere Menschenwelt gestört! im National-, im Familien-, im Einzelleben! Darum ist die Cultur noch so weit von der Bildung entfernt, und sie wähnt sogar in Manchem Fortschritte zu finden, was eher Rückschritte sind; überall ist Heilung nöthig! Indessen führt der Allwaltende wie unsern Planeten so auch unser Geschlecht durch die verschlungene Bahn zum endlichen Ziele.

Anm. 2. Jenes Verhältniß, welches die Natur vorgebildet hat, das des Vaters zum Sohne oder mehreren Söhnen, ist meist so, daß der leibliche Vater nicht der Lehrer seyn kann. Wer nun seine Stelle vertritt, soll väterliches Herz und Ansehen bei

dem Schüler haben, wenigstens während seines Unterrichts, welches in dem Grade vollkommner seyn kann, als er den ganzen Unterricht erziehend besorgt. In einem idealen Zustand würde die Weisheit des Lehrers auch dem, der sein Schüler war, beständig vorleuchten, und dabei zugleich der Jünger größer werden als sein Meister, ohne ihn herabzusetzen; verkehrt ist es aber, wie der jetzige Zeitgeist der Jugend den Dünkel einflößt, über ihren Lehrern ja über ihrer Zeit zu stehen; grade damit sinkt sie unter sie herab. Hochmuth kommt immer vor dem Fall.

§. 46.

Der Jugendunterricht soll ein Ganzes seyn, anfangend mit der Entwicklung da wo sie der absichtlichen Erregung bedarf, fortfahrend in der Förderung zum Ideale, und endigend mit der Begeisterung des Schülers für dasselbe, welches er nun selbst frei ausbildet. Von Anfang bis zu Ende hat indessen der Lehrer mit den Hindernissen in der Natur des Schülers zu kämpfen, die sich nur immer anders nach dem Alter und den Fortschritten gestalten; er muß daher nach Zeit und Individualität pädagogisch entgegenwirken. Weil aber die Erziehung überhaupt allmählig abnimmt, so wird auch der Lehrer den heranwachsenden Schüler nicht als Schulknaben, sondern immer liberaler behandeln müssen. Nur frühere falsche Behandlung kann dieses erschweren; und solche schwierige Fälle erfordern besondere pädagogische Kunst.

Anm. Daher ist der Unterricht des Jünglings und des sich schon fühlenden Knaben meist schwerer als der des Elementarschülers; jedes Alter verlangt auch hierin seine eigene Behandlung. Das Kind entwächst der mütterlichen Pflege, sucht Gespielen, und bald auch Mitschüler, und auch in seinem Lernen wollen sich die geselligen Tugenden entfalten. Der Knabe und das Mädchen wachsen also der Natur nach der Schule zu, obwohl nicht jedes,

denn manches bedarf eines ganz individuellen Unterrichts, der jedoch nie von der Bestimmung zum geselligen Leben abziehen darf. Ueberhaupt ist er für das früheste Alter mehr subjectiv, aber weil die Kraft mehr und mehr zum Allgemeinen hinstrebt, so wird er auch mehr objectiv, so wie sich das Alter der Reife annähert, und geht so in den wissenschäftlichen über, gleich wie die Erziehung in das öffentliche Leben einführt.

§. 47.

Das Ganze des Jugendunterrichts geht indessen durch Einzelnes hindurch, wie überall die Bildung (Pädag. 12.), und so durch die Vielheit der Buchstaben in die Einheit des Geistes, (§. 11.). Hiernach ist sowohl aus der Entwicklung des Subjects, des Schülers, als aus den Objecten, den Lehrgegenständen, welche er erlernen soll, zu bestimmen, in welcher Zeitfolge nach und neben einander jeder dieser Gegenstände an die Reihe kommt, in welcher Ordnung das Einzelne in demselben erlernt wird, und wie er sich etwa mit andern verbindet. Und so zeichnet die Methode den Lehrgang und Lehrplan vor, sowohl in subjectiver als in objectiver Beziehung. Der formale Unterricht entwickelt sich in den materialen, in alle die einzelnen Zweige.

Anm. Die Aufgabe der speciellen Methodik ist es nun, daß dieses durch Auffindung des pädagogischen Encyklopädismus (§. 6. 24.) und für die Behandlung jedes einzelnen Lehrgegenstandes ausgeführt werde.

§. 48.

Lehrmittel ist alles das, was in dem Lehrgeschäfte dient, dem Lehrer wie dem Schüler, um den Unterricht zweckmäßig zu ertheilen. Das sind Bücher, Bilder, Naturalien,

Werkzeuge ꝛc. auch die Natur selbst, auch die umgebenden Menschen — allein alles dieses erhält nur seinen Werth durch den Lehrer. Er ist das lebendige Buch für den Schüler (§. 36.), und der ganze Apparat von Lehrmitteln dient mehr den Schüler zu zerstreuen als ihn aufmerksam zu machen, wenn sie der Lehrer nicht mit seiner Lebendigkeit beherrscht.

Zweite Abtheilung.

Specielle Methodik. (Didaktik.)

Erster Abschnitt.

Grundsätze.

§. 49.

Der Unterricht, der zugleich Erziehung ist, beginnt mit derselben, und erregt und nährt zuerst noch die Kraft zu ihrem Erwachsen im Ganzen, allmählig aber gestaltet er sie in ihren hervorstrebenden Zweigen, und geht also in diese selbst über. Er entwickelt also im Anfang mehr die Kräfte überhaupt, d. h. er ist seiner Natur nach formal (§. 7. 10.), und weil er hierin alle Anfangspuncte, die Elemente für alles weitere Erlernen, in sich schließt, und dieses also vorbereitet (§. 23.), so heißt er Elementar- (§. 14.) oder besser Grundunterricht. Er geht mehr und mehr über in den materialen, den wir schicklich den Anwendungs- oder Fachunterricht nennen.

Anm. So lange der Elementarunterricht noch nicht ganz in die Pädagogik, oder diese in ihn eingegangen ist, fehlt es auch an der Grundlage zur Organisation des erziehenden Unterrichts überhaupt und des pädagogischen Encyklopädismus. Basedows Methodenbuch 1770; Pestalozzi wie Gertrud ihre Kinder lehrt 1801; Niethammer Philantropinismus und Humanismus

1808; Graser Divinität 1813, und einige neuere kleinere Schriften haben allerdings hierzu weiter geführt. (Vergl. m. Erziehungsl. 3r B. die Unterrichtsl. enthalt. 1ten Th. u. Darstell. a. d. Geb. d. Pädag. die 2 Reden 233 fgg. u. 266 fgg.) So eben ist erschienen Erziehungs- und Unterrichtsl. von Dr. F. E. Beneke, Prof. zu Berlin, der 1te Th.; da der 2te Theil die Unterrichtsl. enthalten wird, so können wir hier nur die allgemeinen Grundſ. welche die Erziehungsl. enthält, berücksichtigen, so weit wir mit dem Verf. übereinstimmen, welches in vielen Puncten, nicht aber in einigen psycholog. Hauptpuncten, z. B. über die Anlagen, der Fall ist.

§. 50.

Aus der Einheit geht die Vielheit hervor. Der Keim erwacht und erwächst, und der Bildungstrieb des Kindes strebt dann zum Urbilde hinauf, wenn ihn der Bildner aus seinem Lebenspuncte zu dem Ziele auf den rechten Weg zu leiten weiß (vergl. Pädag. §. 10. 83.). Weil nun die tiefste Lebenskraft, die in Herz und Kopf harmonisch heraufbildet, aus Gott kommt und zu ihm strebt, so ist sie rein in der Religion zu finden, und aus ihr, aus der Gottesliebe, muß sich auch das organische Princip für den Unterricht ergeben; weil das aber nur in dem vollkommenen Zustand der Cultur statt finden kann, so muß der Unterrichtsplan zugleich von den äußeren Erfordernissen bestimmt werden, und eine Organonomie für denselben ist nur in gegenseitiger Annäherung, nicht aber rein ideal aufzustellen (vgl. §. 6. 24 fg. 26 fg.). Nur das stehe uns als Princip fest, daß wir von der Einheit der Menschenkraft in Leib, Seele, Geist (Pädag. §. 15.) ausgehen, und zur Einheit des Vernunftwesens im Erdenleben seiner Bestimmung gemäß hin, und durch alles Einzelne der Bildung hindurch führen.

Anm. Es hat da eben sowohl die Leibes- als die Geistesbildung ihr Recht, und wenn über die Letztere Gesundheit, Leben und leibliche Thätigkeit vernachlaßigt wird, so widerspricht das dem Erziehungsunterricht, indem dann das geistige Leben dem materiellen untergeordnet wird.

§. 51.

Das Ideal, welches dem Jugendbildner vorsteht, ist das Allgemeine der Menschheit, wie es sich in dem Besondern und Individuellen des Zöglings darstellen soll, die in demselben wirklich werdende Idee. (Pädag. §. 37. 83.). Diese muß auch der Lehrer in seinem Schüler erschauen, und ihn also erforschen (nach §. 40 fg. und Pädag. §. 68.), damit der Idealmensch in ihm erstehe, und der reif gewordene Schüler selbst die Idee seines Lebens erkenne und ergreife (Pädag. §. 82.). Würde die Kraft in ihrer reinen Vollkommenheit erwachsen, so wäre der Schüler sein eigener Genius (§. 9.). Er würde sich selbst unter dem Lehrer so bilden, als ob die Natur in ihm zur Freiheit und die Freiheit zur Natur geworden wäre, um ihn in seiner Vollkommenheit darzustellen. Solcher höchsten Genialität, (die in keinem Erdensohne vorhanden ist), steht als das andere Extrem die Fatuität und die körperliche Armseligkeit des Fexers gegenüber. Zwischen beiden liegt eine Unendlichkeit von Abstufungen. Das Gemeinsame nun, was sie alle zu Menschen macht, ist der Gegenstand des allgemeinen Unterrichts, und zwar so, daß derselbe jeden zur Humanität bilde, so weit es nur möglich ist. Dieses Allgemeine für alle Menschen (unserer Cultur) verlangt also, die möglichste Ausbildung für jeden, diese selbst aber verlangt die Entwicklung der Anlagen und Fähigkeiten in jedem Individuum, so daß er hiernach für seine besondere Bestimmung ausgebildet werde, in welcher jenes Allgemeine hin-

durchstrahlt. So gibt es einen allgemeinen Unterrichtsplan und einen besonderen für jeden jungen Menschen. Beide sollen sich vereinigen, um ihn sicher und sorgfältig seiner Bestimmung zuzuführen. Daher ist es die Aufgabe des erziehenden Unterrichts, jenes Allgemeine so zu lehren, daß das Besondere nicht nur nicht darunter leide, sondern vielmehr dadurch gefördert werde, dieses aber in dem Maaße, wie man mehr das Ideal des Zöglings erkennt, und wie es naturgemäß aus dem Allgemeinen erfolgt.

Anm. Einer der neuesten Methodiker, Jacotot, stellte — der Natur zum Trotz! — den Grundsatz auf: „Alles ist in Allem, und Alle sind gleich“, so daß sich aus jedem Kinde, Knaben und Mädchen, jedes machen lasse. Der Römer dachte freilich anders: non ex quolibet ligno fit Mercurius; und wir denken auch anders. Jenes Meteor einer darauf gegründeten neuen Methode wurde angestaunt (nicht von den Deutschen), und war bald verschwunden. Wir verlangen umgekehrt, daß jeder Schüler nach seiner Individualität behandelt werde; daß man also auch das Talent und das Genie beachte, und durch den Unterricht ihm Anreiz gebe hervorzudringen, und daß man ebenso bei dem von der Natur stiefmütterlich versorgten Kinde alles Mögliche versuche, somit denn auch bei Taubstummen, Blinden und Schwachsinnigen. Wenn man den Grundsatz aufgestellt hat, der Unterricht müsse auf den mittelmäßigen Schüler berechnet seyn, so gilt das nur für Schulen, und auch hier nicht ganz. — Man vgl. hiermit die Lehre der Pädag. über die verschiedenen Ideale (§. 67.), die Biographieen und den Bildungsgang ausgezeichneter Männer (s. m. Erziehungsl. im Anhang zur Unterrichtsl.) auch Göthes Abendlied eines Künstlers, u. dgl.; aber man suche auch kein Genie, wo es nicht ist, da öfters der Schein täuscht. Was bei dem ingenium praecox zu thun ist? Bacon will, daß man „den Einen auf Schläuchen schwimmen den Andern mit schweren Schuhen tanzen lehre“ (s. m. Gesch.

d. Erz. II. S. 340 fg., wo die trefflichen Lehren dieses Methodikers angegeben sind.

§. 52.

Für den Unterrichtsplan bestimmt sich jenes allgemeine Gesetz (§. 50.) dahin: von dem Grundunterricht aus führe der Lehrer seinen Schüler durch die Erlernung der Lehrgegenstände hindurch zu der Reife hin, wo er seine Kraft frei für sein Ideal aufbietet, und sie in allem Einzelnen, das seine Bildung zu durchlaufen hatte, immer vollständiger, hiermit aber sein Selbst in seinem Besten so gewinnt, daß er sich selbst in seinem ganzen Gemüthe sein ganzes Leben hindurch getreu bleibe. Je jünger der Schüler, desto mehr ist er dem Lehrer hingegeben, je näher der Reife, desto mehr bestimmt er sich selbst im Lernen. Der Lehrer muß den jüngeren Schüler mehr festhalten, den älteren mehr frei lassen, so daß dieser allmählig selbst seine Bildung übernehme (§. 51.).

Anm. Große Verkehrtheit ist, wenn man den Jüngling als Knaben, noch größere, wenn man den Knaben als Jüngling in dem Unterricht behandelt.

§. 53.

Dasselbe Gesetz will in jedem Einzelnen des Unterrichts (Lection, Lehrstunde) befolgt seyn. Jedes, was gelehrt wird, und wann es gelehrt wird, muß in der Reihe liegen, durch welche die Kraft sich hindurch entwickelt; somit alles von seinem Anfangspunct an, lückenlos, und nicht ruckweise sondern in seiner stetigen Folge. In jedem muß der Schüler möglichst angestrengt werden; in jedem soll er aber auch möglichst das Bewußtseyn des gewonnenen Besitzes so erhalten, daß er diesen frei gebrauchen, und durch ihn zu neuer Anstrengung angefeuert

werde. Der Lehrer muß, durch seine Liberalität zugleich und seinen Ernst getrieben, den Punct zu finden wissen, wo er die Thätigkeit des Schülers festhält, und wo er sie wieder freiläßt. Denn so nöthig der beengende Buchstabe von der einen Seite ist, so soll er doch die Selbstthätigkeit erhöhen, worin der Schüler seine Anlage, und etwa seine Genialität entwickelt, und eben so nöthig ist es also, daß auch der Geist des Lehrers sich dem des Schülers füge, um durch jenes Mittel gleichsam in denselben überzugehen. (§. 11.)

Anm. So wird jede gute Lehrstunde die Vorbereitung zur folgenden, und die Stärkung für die Sittlichkeit und Freudigkeit des Lehrers wie des Schülers (§. 46.). Man sieht das bei jedem guten Unterricht z. B. in der Mathematik und in der Sprache, ganz besonders aber in dem Confirmandenunterricht.

§. 54.

Wir befassen alles was Lehrgegenstände sind für die Erkenntniß, unter dem Begriff des Mathetischen, und alles für die Geschicklichkeit unter dem des Technischen; jenes wird dem Bildungstriebe zum Auffassen, dieses zum Darstellen aufgegeben. Da nun in dem Aufkeimen desselben noch beides zusammenliegt, so scheiden sich in dem Kinde diese beiden Hauptzweige erst allmählig auseinander, bleiben jedoch fotwährend in der Einheit der Kraft innigst verbunden. Wenn nun das Streben nach oben den Bildungstrieb erhebt, so waltet in demselben dort die Idee der Wahrheit hier die Idee der Schönheit, beide aus dem tieferen Grunde des Guten emporsteigend. So lebt in der Tugend, oder bestimmter in der Gottesliebe die Kraft, welche in dem Schüler Geist und Gemüth, Kopf und Herz vereint, um ihn für Wissenschaft und Kunst allseitig zu bilden (Pädag. §. 10. 26. 89.).

Anm. Schon die chemische Naturthätigkeit offenbart sich als Intussusception und Reaction, die organische vereint dieses bei der Pflanze in dem Bildungstriebe, die thierische noch höher in der Empfindung und willkührlichen Bewegung, beides in der Seele vereint. Das geistige Leben nun, welches sich in der Menschenkraft entwickelt, offenbart sich ebenfalls in jener zweifachen Richtung, nicht blos als Verstand und Wille, sondern die sich in allem Einzelnen widerholt, es ist da immer ein Aufnehmen und Herauswirken in dem geistigen Seelenleben, und so sehen wir vorerst auf die zwei Hauptrichtungen. Die Natur vereinigt aber beide zur vollständigen Entwicklung, und zwar in dem Leiblichen (Physischen) schon von selbst und bewußtlos; dagegen überläßt sie das Geistige auch dem was des Geistes ist, d. i. dem Bewußtseyn und der Freiheit, nur wirkt sie durch Trieb und Gedeihen zur Einheit hin. Zwar herrscht bald dieses bald jenes im Unterricht vor, allein die Natur will beständig das eine durch das andere fördern, und somit darf es die Methode nie scharf trennen, sondern muß in jedem Puncte mehr oder weniger zu beidem zugleich den Schüler anhalten. Diese Richtungen bieten sich uns aber noch weiter für das Lehrgeschäfte dar, und so bemerken wir auch in dem Insichbilden das Zweifache des Ergreifens und des Begreifens, und so weiter fort in der geheimen Werkstätte aller Seelenthätigkeit.

Zweiter Abschnitt.

Der Grundunterricht.

§. 55.

Weil im Anfang die Thätigkeit den Naturtrieb mit der freien Selbstbestimmung vereinigt, und in derselben Spiel und Ernst noch Eins ist, (Pädag. 25. 44.), so scheidet auch der beginnende Unterricht beides noch nicht von einander. Er läßt die Kraft des Kindes sich spielend üben, leitet sie aber dabei unvermerkt, und gibt ihr Uebungen zum ernsten Zwecke, so wie sie zu demselben naturgemäß weiter erhebt. Es gibt also eine zweifache Uebung, eine freie und eine geregelte. Jene geht in dem Grundunterricht mehr und mehr in diese über, aber sie soll nie aufhören, theils wegen des Lebensspieles während der Entwicklung, theils wegen der zunehmenden Freilassung der Geisteskraft. Weil ferner das Leibliche und Geistige vorerst noch ungeschieden in der Kindesseele auflebt, jenes aber als das Frühere, so fällt auch der erste Unterricht mit der physischen Behandlung des Kindes zusammen (Päd. 97 fg.), und er besteht darin, daß man seine Lebensthätigkeit so erregt und ernährt, wie sich seine Anlagen allseitig und harmonisch aufschließen, und wie das Geistige zur rechten Stunde hervorgerufen werde. In dem Grundunterricht tritt also die technische d. i. leibliche Uebung zwar voran, aber in keinem Moment darf die mathetische fehlen, da ebenfalls beides noch im Anfang zusammen auflebt.

Anm. Die ersten Lehrer des Kindes sind die Mütter und Wärterinnen, und wie viel hängt von diesen ab! (s. m. Erziehungslehre S. 485. 512.)

§. 56.

So wie sich die geistige Thätigkeit mehr von der leiblichen ausscheidet, entwickelt der erziehende Unterricht seinen ersten Encyklopädismus. Er hat den Zweck, die Kraft für ihre Bestimmung vorbereitend zu üben. Dieses nun geschieht in jener zweifachen Richtung:

1) nach außen hin, zunächst der leiblichen Thätigkeit
   a) für die Körperbildung überhaupt,
   b) für die Geschicklichkeiten insbesondere, hauptsächlich der Hand,
   c) für die leibliche Lebenskraft in ihrem innern Gedeihen, wo sich die zwei Richtungen widerholen;
2) nach innen hin, also der geistigen Thätigkeit
   a) für das Auffassen (Ergreifen) — Sinnenübung,
   b) für das Darstellen im Innern,
      α) für das Begreifen in der Denkthätigkeit — Verstandesübung;
      β) ganz innerlich
         1) im Behalten — Gedächtnißübung;
         2) im Erzeugen — Uebung der Einbildungskraft;
   c) für das ganze Geistesleben, welches indessen schon über den Grundunterricht hinausgeht — Bildung der Vernunft in der Einheit von Verstand und Willen.

(Vgl. Pädag. §. 17 fgg. dort nur etwas verschieden geordnet, wie überhaupt hierin verschiedne Standpuncte als richtig zuzulassen sind.)

Anm. Bei den Griechen war die τέχνη γυμναστική und μουσική ungefähr so unterschieden, (Bogen und Lyra); in materialer Hinsicht kam auch wohl die γραμματική hinzu (s. m. Gesch. d. Erz. I. S. 404. 417.). Nachdem man von jener formalen Bildung, hauptsächlich durch den Alexandrinischen Encyklopädismus, abgekommen war, ist der Fortschritt der neuesten Zeit zu rühmen, der jene griechische Bildung übertrifft und noch mehr übertreffen wird, wenn er mehr in das innere Leben des Schülers eingeht. Wie würden sich doch die Lehrer in ihrem noch so gut ertheilten Fachunterricht verwundern, wenn sie in die Köpfe der Schüler sehen könnten, wie es da ganz anders steht und aufgefaßt wird, als sie es bei ihren Worten meinen! Man beobachte nur die Werkstätten, die Bauernhöfe, die Schulen; das gewöhnliche Erlernen der Wissenschaften und Künste ꝛc. um sich zu überzeugen wie wünschenswerth der rechte vorbereitende Unterricht für die bessere Bildung sey.

I. Die Uebung der Körperkraft.

§. 57.

Die physische Erziehung des Kindes hat alles das zu beobachten, was zur gedeihlichen Entwicklung der Leibeskräfte, der Größe, Stärke, Gesundheit und Gewandtheit dient. Wir verweisen also hierbei auf die Erziehungslehre (Pädag. §. 36.), die namentlich die Uebungen des Kindes im Rutschen, Laufen, Gehen ꝛc. angibt. Ebenso auch, was das Sprechen betrifft, wodurch die Eltern und Wärterinnen des Kindes so großen Einfluß nicht nur auf sein Sprachvermögen, sondern auch auf seine ganze Geistesentwicklung haben. Die bestimmteren Leibesbewegungen sind der Natur des Kindes in ihrem freien Spiele abzumerken, z. B. das kindliche Tanzen. Frühzeitig schon gehen dergleichen Uebungen in geregelte über, welche in dem Fachun-

terricht als Gymnastik angegeben werden. Die Eltern sollten indessen auch Sorgfalt darauf verwenden, daß die Hand („das Organ der Organe"), und zwar auch die linke der Kinder geübt werde; es könnte daher durch Spiele, selbst auf Schiefertafeln und Papier, viel geschehen.

Anm. Für die Körperbildung haben früher einige französische Schriftsteller Regeln ertheilt, mehr aber haben Locke, Frank, Gutsmuths, Vieth u. A. darüber gelehrt; für das Elementarische hierin Muhl (1819).

§. 58.

Unmittelbar in der Lebensthätigkeit der leiblichen Uebung liegt schon die geistige, die mit den Sinnen anfängt; denn Bewegung und Empfindung sind um so weniger getrennt, je mehr noch die Kraft, auch in den Nerven, als Einheit wirkt. Sie soll aber in allen ihren Zweigen dem Geiste dienen, und so erhält auch die Sinnenthätigkeit einen Vorzug schon in dem früheren Unterricht. Denn in ihr erwacht die Vernunft, und dazu dient die Verstandesübung. In dieser wie in jener wird die Aufmerksamkeit erweckt, und der Anfangspunct liegt da, wo das Kind den sinnlichen Begriff durch das Wort aussprechen hört. Dieser erste Unterricht besteht also darin, daß sich das Kind unter Menschen befindet, welche ihm die Dinge mit dem rechten Namen nennen, und es grade bei denjenigen verweilen lassen, die dem reinen Gefühle und dem Bildungstriebe zusagen. Eben hierin finden auch Gedächtniß und Einbildungskraft ihre erste Uebung, und alles dieses ist fast noch Eine Thätigkeit. Indessen wird das sinnliche Denken allmählig ein Urtheilen, das bald subsumirend bald reflectirend ist, und abstracte Begriffe bildet. Nur nichts vor der Zeit in diesen Uebungen,

damit die Natur nicht, wie im Treibhause getrieben, überreizt, also geschwächt und verbildet werde. Jene Gesammtübung gehört den 3 ersten Lebensjahren des Kindes an, indessen treten auch schon in dieser Periode einige Sinnenübungen einzeln hervor.

Anm. 1. Wenn die körperliche Stärke und Gewandtheit, wie auch die Schärfe der Sinne über die Geisteskraft hinausgeht, so nähert sie sich dem Zustande der Wildheit, und führt den Menschen von seiner Bestimmung ab. In dem Thiere, (Löwe, Falke, Hund ꝛc.) ist das etwas anders, in dem Menschen soll es mit der Vernunft bestehen, und damit bestehen auch alle diese körperlichen Vorzüge so gut, daß sie zu dem vollkommenen Ideal des Menschen als des Herrn der Erde gehören. (Vgl. Pädag. §. 3. 82.).

Anm. 2. Die Eindrücke sollen durch den Begriff rein in die Seele gelegt werden, so daß sie in ihrem geistigen Besitze bleiben. Es soll hierzu auch das Vermögen das Aufgefaßte rein, fest und frei zu behalten, d. i. das Gedächtniß geübt werden. Und dieses geschieht durch tiefes Einprägen, durch innige Verbindung mit dem was in der Seele niedergelegt ist, hauptsächlich vermittelst des Wortes, und durch beliebige und getreue Erinnerung. Der Anfangspunct hierzu liegt da, wo das Kind zuerst etwas mit seinem Namen (oder sonst auf bestimmte Art) bezeichnet. Die Reihe der Uebungen, welche hieraus erfolgen, sind keine andere als die der Aufmerksamkeit, und in der früheren Zeit weniger eigens zu veranstalten, als bei dem, was das Kind durch die Sinne aufnimmt und denkt, zu berücksichtigen; und sie dienen auch nicht einmal recht dem Gedächtnisse, wenn sie blos in Worten bestehen, und nicht eben so sehr den Sinn, als die Denkkraft in Thätigkeit setzen.

II. Sinnenübung.

§. 59.

So wie die Bildung überhaupt durch Einzelnes hindurchgeht (Pädag. §. 12.) so wird auch durch die Uebung der 5 Sinne, wie sie der Zeit nach sich entwickeln und verbinden, das Sinnenvermögen selbst geübt, und durch die Sinne der Sinn erweckt für die Vernunft. In aller dieser Uebung ist das Ziel die Bestimmung des Menschen, in der dreifachen Beziehung: 1) nach außen, zum Object, 2) nach innen, auf das Subjective der Kraft, 3) nach oben, auf das höchste Ziel. Das erste ist die Wahrnehmung, das zweite die Stärkung sowohl dieses Sinnes als des Sinnesvermögens und der Kraft im Ganzen, das dritte die Beziehung auf die Vernunft. Im ersten tritt die Vollkommenheit der Vorstellung, die Lebenskraft in den Sinnen, im zweiten die Seelenthätigkeit, im dritten der Geist, das Erschauen des Göttlichen in dem Weltlichen hervor, welches sich zunächst im Gefühl äußert.

Anm. Das erste, die Wahrnehmung, bringt gewöhnlich die Natur von selbst hervor, obgleich auch das nur beschränkt; das zweite bedarf schon mehr der absichtlichen Förderung als Sache freier Willkühr; das dritte ist eine Blüte der Humanität, also nur das Werk der Bildung. Im ersten thut es das Thier einigermaßen dem Menschen zuvor, aber im letzten zeigt sich das höhere Menschliche, vornehmlich im Genie, als Lebenskraft in der Empfindung; sie erzeugt unmittelbar durch die Freithätigkeit die Anschauung, und wird in der Seele zur Vorstellung, im Geiste zur Sinnenerkenntniß, welcher sich dann hierin zur Idee der Wahrheit, zugleich aber zu der Idee der Schönheit, wie auch zu dem höchsten Ziele des Bildungstriebes, zur Gottähnlichkeit, erheben soll. Die Empfindung sey hier-

nach leise und feste Empfänglichkeit, scharfes und zartes Gefühl, reine und klare Anschauung, denn nur so wird die Vorstellung das richtige Product der beiden Factoren, der Außenwelt und der Seele. (Vgl. Pädag. §. 4. 5. 18.)

§. 60.

Der Gesichtssinn.

Das Kind sieht alsbald nach seiner Geburt (Pädag. §. 37), und von diesem Moment an entwickelt sich sein Gesichtssinn vor den andern und frühzeitig. Er bedarf also weniger der Erweckung als der Richtung und zweckmäßigen Unterhaltung. Durch ihn wird der Grund für die ganze Sinnen-, Seelen- und Geistesbildung gewonnen, wenn er für das Ziel der Humanität naturgemäß geübt wird, also auch zu rechter Zeit.

Anm. Das Sehen und Aussprechen des Gesehenen ist für unsere Lebensweise sehr bildend, bei den Kindern aber weniger geregelt zu veranstalten, denn gerade das geschieht durch die alltägliche freie Uebung am besten. Das Festhalten aber, welches man damit bezweckt, ist eigentlich ein Arzneimittel, welches den vornehmlich unter den Stadtkindern häufigen Fehler der Verworrenheit und Zerstreuung voraussetzt. — „Durch Benennung wird das Aeußere wie eine Insel erobert, und vorher dazu gemacht." Levana.

§. 61.

Wenn gleich die Wahrnehmung zuerst geübt wird, so dämmert doch auch das Gefühl frühzeitig hervor und die Kraft wird von Anfang gestärkt. So seyen denn die Uebungen zu veranstalten.

1) Für die Wahrnehmung. Diese Uebung beabsichtigt eine Fertigkeit im richtigen, deutlichen und unterscheidenden Sehen sowohl in der Nähe als in der Ferne, bei verschiedenen Graden des Lichts.

2) Für die Stärkung. Die Sehkraft soll sowohl an sich dazu gewöhnt werden, daß sie mit Leichtigkeit thätig sey, und ihren gesunden Zustand bleibend erhalte, als auch der ganzen Leibes-, Seelen- und Geisteskraft Lebensreize zur Erfrischung und Erhebung darbiete, überhaupt den Menschen zum Herrn der Erde bilden helfe.

3) Für das Gefühl. Der Zweck ist hier Innigkeit und Tiefe der Empfindung durch die Gesichtseindrücke, Anregung der edlen Gefühle durch diesen mit der Außenwelt befreundeten Sinn, und Erweckung des Schönheitssinnes, der durch das Auge erwacht, und zur Geschmacksbildung führt.

Anm. 1. Die Wahrnehmung wird vom frühesten an geübt. So wie das neugeborne Kind den hellen Punct fixirte, und nach und nach schärfer unterschied, so lasse man das 5 — 6jährige z. B. die Sterne nach ihrer Größe unterscheiden; man übe an der Pflanzen-, Mineralien- und Thierkunde das bestimmte Sehen, Wiedererkennen und Beschreiben der Formen; eben so der Farben in ihren Zwischenstufen; auch den Ton der Landschaft und die unmittelbare Wahrnehmung der Nähe und Ferne. Dabei werden Naturkenntnisse u. dgl. erlernt; auch dient das zu Spielen und manchen angenehmen Unterhaltungen.

Anm. 2. Gestärkt wird die Sehkraft vorerst durch die gute Erhaltung des Sehorgans selbst, dann aber auch durch eigne Uebungen. So läßt sich das Auge gewöhnen, daß es auch noch im nächtlichen Dunkel etwas sieht, und daß es auch helles Sonnenlicht ertragen kann, nur muß es gegen grellen Wechsel geschont werden. Durch die Gewöhnung zum Sehen in die Höhe und steil herab in die Tiefe, wie auch in eine bewegte Masse, sichert man gegen Schwindel, wobei noch das dient, daß man den feststehenden Gegenstand unter den bewegten festhalten, und die Bewegung selbst unterscheiden läßt u. dgl. Für die Seelenstärke ist es wichtig, daß man die Kinder gewöhnt sich umzusehen, und auf Gefahren aufmerksam zu seyn, daß sie die Gegenstände herzhaft ins Auge fassen, und sie sehen wie

sie sind, daß sie sich durch keine Furcht oder dergleichen täuschen lassen, und daß sie überhaupt durch das klare Sehen klare Begriffe, Herrschaft der Vernunft (selbst über die Thiere hat das Menschenauge eine Gewalt), und Menschenfreundlichkeit entwickeln.

Anm. 3. Hiermit schon wird also der Gesichtssinn zum Höheren der Humanität erhoben; denn er soll wahre, freundliche, schöne Eindrücke in die Seele führen. Weil die Menschen zu leicht durch die Augenlust ins Niedere sinken, so ist gerade hier Erhebung nöthig. Sie geschieht zwar schon dadurch, daß man Fratzen u. dgl. entfernt, aber es muß auch eine positive Leitung hinzu kommen. Man lasse das Kind z. B. die reinen einfachen Formen und die Farben unterscheiden an Blumen rc. dann auch größere anschauen, den Baum, den Regenbogen rc., endlich später ganze Gruppen und Gesichtsfelder, welche man im Sehen nach den Umrissen, Farben, Licht und Schatten beschreiben, gleichsam mit Worten malen läßt. Ferner ist die Uebung zu empfehlen, daß man das Bild ins Gedächtniß prägen, so zu sagen auswendig lernen läßt. Endlich eröffne man auch den Sinn für das Symbolische in der Natur. Kinderlieder und auch höhere Poesieen erwecken alles dieses Höhere im Gesichtssinn, als Anklänge aus der Ferne, die dann das ganze Leben forttönen. So wird schon in dem Kinde der Schönheitssinn vorbereitet, der sich aber erst mit dem Jünglingsalter herausbildet.

§. 62.

Der Gehörsinn.

Dieser Sinn verlangt im Allgemeinen dieselbe Uebung, aber noch bestimmter, denn die Natur gibt sie weniger von selbst und die Vernunft will besonders durch ihn hervorgerufen werden. Auch ist der natürliche Egoismus die Ursache, daß gewöhnlich die Menschen nicht recht hören mögen. Geübt wird hiernach der Gehörsinn:

1) für die **Wahrnehmung**, damit das Ohr den Laut vernehme, und in seinen Verschiedenheiten, in seiner Nähe oder Ferne, Richtung, Stärke ꝛc. scharf erkenne;

2) für die **Stärkung**, sowohl der Gehörkraft, als der Freiheit nnd Leichtigkeit im Aufhorchen, im Festhalten oder Verschwindenlassen der Eindrücke, um z. B. mitten im Geräusche nicht übertäubt zu werden, und auch die leiseren Laute nach Willkühr zu vernehmen, dabei in der Selbstbeherrschung wie gegen Ueberreiz der Nerven so der Aufmerksamkeit u. s. w.;

3) für das **Gefühl**, damit die Seele den Wohllaut jedem Mißlaut vorziehe, und schon das Kind sich gewöhne sowohl das Liebliche in den Naturlauten z. B. der Singvögel, als das Gemüthliche in der Menschenstimme, das Eindringliche in der Sprache, daß Geistige in der Rede zu empfinden; dabei auch die Töne unterscheiden lerne, und überhaupt die musikalische Anlage entwickle, also den Sinn für die Melodie und Harmonie gewinne ꝛc.

Anm. 1. Laut, Schall, Ton und die Unterscheidung der Gehöreindrücke durch unsern Sprachreichthum ꝛc. dienen zur ersten Uebung, welche manche Mittel hat, die Wahrnehmung zu schärfen. So z. B. lasse man die Kinder die Aufeinanderfolge der Laute bemerken, angeben woher sie kommen, die Worte unter Geräusch heraushören, das Erzählte wieder erzählen, auch wenn es leise gesprochen wird ꝛc. — Uebrigens versteht es sich, daß das Ohr (wie jedes Sinnorgan) in gesundem, reinem Zustande erhalten werde.

Anm. 2. Dieselben Uebungen dienen zugleich zur Stärkung der Kraft. So gewöhne man weiterhin nach den Kinderjahren den Schüler auch im Geräusche aufmerksam zu lesen, in der Musik das Anschwellen oder Verschweben der Töne zu bemerken u. s. w.

Und so vereinigt sich hiermit auch die 3te Uebung, welche um so nöthiger ist, weil sonst zu viel, und grade das Höhere, in dem Keim erstirbt. Schon das 3jährige Kind horcht gerne, nicht nur auf das Zwitschern der Vögel, sondern auch auf den Gesang der Menschenstimme, und ist einer frühen Bildung hierin so naturgemäß fähig, daß es vorbereitet wird, seiner Zeit auch das Seelenvolle im Lesen, Vortragen ꝛc. zu fühlen.

Anm 3. Die Gesichts- und Gehörübungen fallen weiterhin mit den Uebungen des Verstandes und überhaupt der Seelenthätigkeiten zusammen, und es werden durch sie viele materielle Kenntnisse z. B. in der Sprache erworben. Gutsmuths gibt in s. Gymnastik und in s. Spielen zur Uebung ꝛc. u. in s. Spielalmanach reichhaltige Anweisungen für alle Sinnenübungen; auch Vieth in s. physik. Kinderfreund (1801—9.), und Hergang in s. kleinen Gymnast. der Sinnen- und Seelenkräfte (1806). Schon Rousseau Verdier, Tetens gaben dazu Rath; er wurde kaum beachtet, und bis jetzt werden diese Uebungen noch allgemein vernachläßigt. Ausführlich handelt davon m. Erziehungsl. in der Unterrichtsl. S. 86 fgg.

§. 63.

Der Geruchsinn.

Dieser Sinn bedarf ebenfalls einer gewissen Uebung, weil er sonst entweder stumpf wird, oder falsch und unachtsam, oder von der humanen Bestimmung ablenkt. Er bedarf sie 1) für die Wahrnehmung, um Gegenstände besser zu erkennen und manches Schädliche zu unterscheiden; — 2) für die Stärkung, um nicht nur die reine, sondern auch allenfalls eine verdorbene Atmosphäre zu ertragen, dabei aber die ungesunden Dünste zu entfernen, und den Sinn für Reinlichkeit zu schärfen; — 3) für das Gefühl, um sich der Wohlgerüche naturgemäß zu erfreuen.

Anm. Man lehre Gegenstände an dem Geruch erkennen, auch an schwächeren, und aus der Entfernung (z. B. Rauch

und Feuer); ferner das Einzelne unter Mehrerem herauszufinden, z. B. die Bestandtheile; auch ein leiser, vorüberschwebender Geruch werde augenblicklich bemerkt; Unterscheidung der Blumen und ihrer Gerüche u. dgl. Man schärfe den Geruchsinn gegen jede Art von Gestank, daß es zum Naturtrieb werde, dergleichen zu entfernen, und man muthe es keinem Kinde zu darin auszuhalten, weil das der Gesundheit des Leibes wie der Seele widerspricht. Auch gewöhne man nur an einen mäßigen Geruch der Wohlgerüche, und reize nicht die Nerven durch zu starke, selbst das Riechen an den Blumen sey human, denn der Duft will rein aus einiger Ferne empfangen werden. Die Wohlgerüche an sich, besonders der Gewächse, sollen zugleich zu einer Mitempfindung an dem Wohlseyn der vegetativen Natur stimmen; sie sollen auch die dunkeln Erinnerungen aus der Kindheit in die Gegenwart und also dem edlen Gefühle dienen. Ob auch von Schönheit in den Gerüchen zu reden sey, mag dahin gestellt seyn, (eher von 2 Polen) aber für Reinheit des Sinnes und Schärfe der Urtheilskraft scheint das Geruchorgan des Menschen bestimmt zu seyn. Die Wohlgerüche der Gewächse sind die naturgemäßeste Unterhaltung dieses Sinnes. Es läßt sich hier ein Stufengang in der Unterscheidung bis zu den feinsten Düften auffinden. — Auch hier gibt es Uebungen in Spielen, z. B. mit verbundenen Augen Blumen am Geruch erkennen, oder im Freien Gewächse durch den Geruch auffinden. (S. die in den vor. §§. angef. Schriften.) Man verfrühe übrigens diesen Sinn nicht, der sich später als die übrigen entwickelt. Daß der Geruchsinn mit dem ganzen leiblichen und selbst auch geistigen Lebensprozeß in einer noch nicht ganz erforschten Verbindung stehe, lehren manche Beobachtungen. Wie nun eine Gewöhnung an eine sogar verpestete Atmosphäre statt finden möge, werden die ärztlichen Forschungen lehren.

§. 64.

Der Geschmacksinn.

Er ist frühe bei dem Kinde bis zu einer Schärfe vorhanden, die er nachmals verliert, und die dann durch eine spätere

Cultür gewöhnlich nur im Dienste des niedern Genusses steht. Um so mehr ist auf eine richtige Entwicklung zu achten. 1) Für die Wahrnehmung. Das Kind soll seine gewöhnliche Kost durch reinen Geschmack unterscheiden, weiterhin die wohlschmeckenden Gaben, die ihm die Natur reicht, besonders die Obstarten. Der junge Mensch kann späterhin, wenn sein Gaumen nicht verwöhnt wird, dahin kommen, daß er durch Kosten die Substanzen für die Physik und Chemie erkennt. — 2) Zur Stärkung der Gesundheit Leibes und der Seele dient dem Kinde, wenn man es an die gesunden Speisen gewöhnt und nicht an Leckereien und Würze; und hiermit wird auch 3) für das Gefühl gesorgt, wenn der Genuß des Wohlgeschmacks der Natur des Kindes und der guten Diät angemessen bleibt, so daß er mehr und mehr in das dem Organismus entsprechende natürliche Gefühl von Behagen und Mißbehagen an den Speisen übergehe, so wie sie unserer Natur zuträglich sind oder nicht, um so viel möglich die Stelle des thierischen Instincts zu vertreten.

§. 65.

Der Gefühlsinn.

Auch dieser bedarf einer Bildung, und zwar: 1) für die Wahrnehmung, daß man an den Körpern scharf unterscheide, wie hart, weich, rauh, glatt, spitz, stumpf, schwer oder leicht sie sind, und so auch das Feinere, z. B. die Wimpern eines Blatts, ferner das Ganze der Form durch Anfühlen erkenne. (Ersatz des Gesichtssinnes.) Auch läßt sich die Empfindung des Thermometergrades üben. — Für die Stärkung ist es wichtig, daß die Kinder gewöhnt werden Hitze und Frost zu ertragen, und gegen die Nervenreize gestählt werden, welches bei der verweichlichenden Cultur gar sehr Noth thut. Eben hiermit wird auch 3) für

das Gefühl dieser Sinn dahin gewöhnt, daß er frei von Lust an Genüssen der Weichlichkeit nur an dem sein Wohlbehagen finde, was der Gesundheit, Thätigkeit, mäßigen Ruhe ihr Angenehmes gibt; so denn auch an der freien, reinen Luft u. dgl.

Anm. Es gibt auch hier mancherlei Uebungen, z. B. man läßt erst die gröberen dann die feineren Gepräge der Münzen durch Betasten bei verbundenen Augen erkennen; so auch die Zahl der Blätter eines Buches zwischen den Fingern; das Gewächs durch das Befühlen des Blattes, der Rinde rc.; die Hand oder einen andern Gegenstand in seiner Annäherung gegen das Gesicht. Wichtig ist dieses alles für die Blindeninstitute. Die Spartanische Abhärtung gegen Körperschmerzen, verdient hierbei auch Erwägung. Unser Zeitalter leidet an Verweichlichung und Despotismus der Nerven, an letzterem das weibliche Geschlecht, wie es scheint, noch zunehmend. Die Gewöhnung des Gefühlsinnes könnte viel dagegen wirken.

§. 66.

Die Sinnenentwicklung macht schon frühe eine absichtliche Uebung der oberen Sinne möglich; doch ist vor dem 4ten Jahre die geregelte noch nicht an der Zeit; gegen das 8te hin aber dient sie zu einem ernstlichen Lernen dem Kinde. In dieser formalen Bildung liegen schon eine Menge materialer Kenntnisse, und zwar der Naturgegenstände. Der früheste Lehrplan hat also die Sinnenübungen aufzunehmen, theils einzeln theils mehrere verbunden. Der Zweck ist die völlige Humanisirung des Sinnenvermögens, also die Erhebung des Geistes durch das Sinnliche zum Uebersinnlichen.

Anm. Das Mittel dieses Unterrichts ist die Außenwelt, manchmal durch Bilder ersetzt. Hierzu kommt die Sprache, um die Aufmerksamkeit zu erregen, damit das Kind selbst wahrnehme und fühle, und so daß man nicht, wie gewöhnlich geschieht, der Empfindung vorgreife, dafür aber durch das Wort den

Eindruck geistig festhalten lasse. Für die Wahrnehmung ist die Sprache unmittelbar nothwendig, denn sie ist zugleich das Erfassen in einem Begriffe; das Gefühl werde mehr angedeutet. Der Sprachunterricht sollte nur mehr darauf eingehen. Wie viel besser wird der Schüler, dessen Sinn frühzeitig gut geübt ist, Wörter unterscheiden, wie z. B. sehen, schauen, erblicken, betrachten; (ὁρᾷν, womit zugleich die Abstammung von ὅρος und forma anschaulich wird). Ohne solchen Grundunterricht bleiben viele, wo nicht die meisten Begriffe, die später erlernt werden, leer und geist- und gemüthlos. Da wird dann der junge Mensch nur scheinbar gebildet, und an Kopf und Herz unwahr. In diesen Uebungen ist auch das zu beachten, daß der äußere und innere Sinn harmonisch gebildet werde; denn „wird jener übermäßig genährt, so führt es zur Zerstreuung, wird es dieser, so führt er zur Vertiefung." (Carus, Psychol. 1ter Th.)

§. 67.

Die richtige Uebung der Sinne führt zum inneren Sinne für das Wahre, Schöne und Gute; nur darf sie nicht einseitig seyn. Der Gesichtssinn, welcher zunächst die Außenwelt dem Verstande, und der Gehörsinn, welcher zunächst die Innenwelt der Vernunft aufschließt, sollen in ihrer Vereinigung den Sinn zur Ideenwelt erheben, während die unteren Sinne mehr für die niedere Region bestimmt sind, aber mit jenen oberen sich zur idealen und realen Weltanschauung vereinigen. Werden sie in gehöriger Unterordnung harmonisch gebildet, so gewinnt die Seele an Reichthum, ihre Vorstellungen werden klar und innig, sie erschließt in ihrem weltlichen Sinne ihren himmlischen, und hiermit entsteht in ihrem irdischen Leben das Bewußtseyn eines höheren, und ihr Glaube an Unsterblichkeit. — Der innere Sinn enthält theils die Form für alle Sinnenerkenntniß, und in dieser Hinsicht wird er unmittelbar durch den Verstand geübt,

theils den Stoff, der dem inneren Leben gegeben wird, und hier wäre eine absichtliche Uebung ein Widerspruch in sich selbst. Denn sie würde das wahre Gefühl nur lügen, in Worten der Reflexion, da vielmehr die Natur in ihrer innersten Lebensbewegung aufgefaßt werden soll. Das wäre nichts anders, als wenn man z. B. das Herz im Pulsiren üben wollte. Nur die Erziehung im Ganzen übt den inneren Sinn zur Wahrheit und Tiefe.

Anm. 1. Zu wünschen wäre ein Lehrbuch für die Sinnenübungen, welches mit den äußeren auch die inneren naturgemäß verbände, es wäre eine der schwersten psychologisch-pädagogischen Aufgaben. Daß nicht die Sinne an sich trügen, wohl aber das Urtheil dabei trügen kann, ist entschieden (s. Kants Anthrop. S. 31 fgg.), der Fehler liegt dann im Verstand. Dabei aber ist es auch wahr, daß ein Sinn den andern in der Wahrnehmung für den Verstand berichtigen kann, wie auch daß einer einen gewissen Ersatz für den andern gewährt, wovon m. Erziehungsl. S. 195 fgg. 268 fgg. 357 fgg. ausführlicher handelt.

Anm. 2. Wie der weltliche Sinn bestimmt sey den himmlischen aufzuschließen, wird sich durch tiefere anthropol. Forschungen mehr und mehr ergeben. Dahin weiset schon die Beobachtung, daß sich auf dem Netzhäutchen des Auges die Lichtwelt malt bis zur Verklärung im Geiste, und daß in der Schnecke des Ohrs die Lautwelt ertönt bis zur Vergeistigung. Das Endliche erweckt das Bewußtseyn des Unendlichen, das Zeitliche des Ewigen in der betrachtenden Seele. Jeder der fünf Sinne ist zwar eine eigene Weltanschauung, aber sie treffen zusammen in der Menschenseele zu Einer Anschauung der Welt als eines Ganzen für die Vernunft. Wie erhebend spricht Schubert Gesch. d. S. 2te A. S. 18 von „dem Zuge des leiblich gewordenen Lebens nach der noch verborgenen Welt"! so auch S. 228.

III. Verstandesübung.

§. 68.

Der Verstand wirkt in der Sinnenthätigkeit geistig bestimmend hindurch. Da er nun leicht von dem Sinn übertäubt wird, so bedarf er noch eigener Uebung. Hier wird das Denken als Denken gebildet, d. h. als Urtheilen und Begreifen, und zwar in Beziehung auf die Anschauung, auf den Begriff und auf die Idee, d. i. 1) für die Erfahrung oder das Leben, (das sinnliche), 2) für die reine Form der Sinnenwelt, (das mathematische), 3) für die Denkkraft an sich, (das logische Denken). Diese Uebungen ergeben sich zwar unmittelbar als freie im alltäglichen Leben, aber sie müssen um so mehr als geregelte absichtlich angestellt werden, weil die sich selbst überlassene Natur das Geistige in der Sinnlichkeit untergehen läßt, der Geist aber sich selbst hierin frei erheben soll, und mithin eben da der Unterricht seine Aufgabe findet. Nach Beschaffenheit seiner Anlagen bedarf das Kind dieser Hülfe mehr in der ersten, zweiten oder dritten Beziehung. Sie schließen an die allgemeinen Vorübungen der Denkthätigkeit (§. 60.) an, und verbinden sich meist mit den Sinnenübungen.

Anm. Die Vorschläge von Basedow, Wolke, Thieme, Heusinger u. A. dringen nicht tief genug in das Ganze ein; diese Schriftsteller indessen, und früher Sulzer, Hahn, Moritz, dann weiter Campe, Salzmann, Wilmsen, Zerrenner d. ä. und d. j. u. Denzel liefern aber trefflichen Stoff; besonders dient hierzu: von Türk, die sinnlichen Wahrnehmungen rc., Krause Denkübungen, Graser Elementarsch. und vorzüglich Graßmann Denk- und Sprachübungen.

§. 69.

Die erste Verstandesübung ist für die Erfahrung, in den sinnlichen Begriffen. Die Begriffeformen (Kategorien) entwickeln sich unmittelbar in dem, was den Sinnen dargeboten wird, und so bildet sich in der Auffassung die Einheit des Begriffs durch gesetzliche Freithätigkeit von innen heraus. Dieser empirische Verstandesgebrauch erfolgt meist von selbst, und bedarf daher weniger der absichtlichen Uebung, doch wird auch diese erfordert, um wahr und scharf die Begriffe zu bilden. So wie sich aber der Verstand mehr in der Sprache entwickelt, wird die empirische Verstandesübung zu einer logischen erhoben, worin sich die Denkthätigkeit in höheren Begriffen bildet; sie vermittelt sich durch die mathematische. Diese betrifft die reinen Formen von Raum und Zeit, welche in der Seele liegen und worin der Verstand die Größen mißt, zählt und vergleicht. Er bestimmt dieses aus den Formen selbst (a priori), und so ist die mathematische seine innerste Uebung, gleichsam seine Gymnastik. Weil er aber auch in der allgemeinsten Beziehung auf die Sinnenwelt steht, indem er lediglich das bestimmt, was der Sinn aus sich selbst als die nothwendige Form seiner Anschauung hervorbringt, so ist ebenfalls die mathematische zugleich Uebung fur das richtige, gemessene, sichere Urtheil in allem, was Erfahrungsgegenstand seyn kann. In diesem Denken steht der Verstand auch in der reinsten Beziehung auf seine ewigen Gesetze, und so ist eben diese Uebung auch die für das ruhige, unbefangene, sich selbst bemessende Denken der Wahrheit überhaupt. Für den Geist oder die Vernunft wird der Verstand geübt, wenn er gewöhnt wird, 1) das Begriffene nochmals zu betrachten, um es nach den Gesetzen der Wahrheit zu beurthei-

len, — Uebung im Reflectiren; 2) höhere Begriffe zu bilden, — im Abstrahiren und Combiniren; 3) von den höheren Begriffen auf die Anschauung zurück zu gehen, im Subsumiren. Durch das Reflectiren wird die Denkkraft zur Einheit des Geistes entwickelt; fehlt aber das richtige Abstrahiren, so verwirren sich die Begriffe und die Reflexion wird auch schwerer; daher muß dieses als frühere Uebung vorausgehen. Sie muß aber beständig von der Uebung im Subsumiren begleitet seyn, denn sonst treibt man sich in leeren Begriffen herum; daher lasse man den Schüler öfters Beispiele suchen, und darum ist die Anwendung der Sprachregeln, die man mit Recht vorzugsweise Exercitium nennt, von frühem an so wichtig. Ob nun gleich diese Verstandesthätigkeiten zu gleicher Zeit und von Kindheit an wirken, so tritt doch bald diese bald jene hervor, und früher wird durch den Bildungstrieb das Abstrahiren entwickelt; daher ist auch das Subsumiren schwerer als dieses, und so bedarf die absteigende Urtheilskraft einer anstrengendern Uebung als die aufsteigende. Die Combinationskraft wird durch diese vereinigten Thätigkeiten geübt.

Anm. Als Stoff für alles dieses dient vor allem die sogenannte Naturgeschichte, wenn sie gut behandelt wird, aber nicht einseitig. Das alte schulmäßige Erlernen der lateinischen Sprache erreicht wegen seiner Einseitigkeit nicht den bildenden Zweck. — Zu solcher Vereinung für den Elementarunterricht ist noch viel zu thun; aber Bücher können hier weniger helfen als der Lehrer im Leben. Vorzügliche Regeln gibt Niemeyer Grundſ. d. Erz. und des Unterr. Th. II. (S. 325 fgg. der 6te A.), Pestalozzis Idee der Elementarbildung war besser als die Ausführung. Herbarts A B C der Anschauung ist sehr übend für das Denken der stetig ab- oder zunehmenden Verhältnisse. Ein völlig methodisches Lehrbuch für die Verstan-

desübungen, das zugleich das Höchste bezweckt, bleibt noch ein Wunsch.

§. 70.

Die Verstandesübungen müssen sich nach dem Alter, nach den beiden Geschlechtern, und nach der Verschiedenheit der Anlagen richten, sonst könnten sie, gleich einer nicht naturgemäßen Diät mehr schaden als nutzen. 1) Das Alter verlangt zuerst genaue Uebung des Verstandes in der Sinnenerkenntniß, etwa bis zu dem 8—10ten Lebensjahre; hierauf erst die Uebung im Abstrahiren und Subsumiren, während welcher Zeit jene frühere nicht zurückgedrängt werden soll; dann nach und nach, ja nicht zu frühe, im Reflectiren, so daß dieses erst etwa gegen das 14te Jahr vorzüglich geschärft wird. Das allgemeine, übende und gleichsam vermittelnde Denken, das mathematische, beginnt mit dem früheren, und übt das Combinationsvermögen immer weiter. Eben in diesem findet sich eine Art von Grademesser für die reine Verstandesthätigkeit. 2) Die beiden Geschlechter verlangen hierin eine solche verschiedene Behandlung, daß das männliche mehr im abstracten, das weibliche mehr im concreten Denken geübt werde, ohne jedoch diese natürlichen Richtungen der Natur zur Einseitigkeit werden zu lassen. Beide verlangen Denkübungen, aber der Knabe mehr durch Festhalten des Begriffes, das Mädchen mehr durch die Anschauung. Daher z. B. die mathematische Uebung zwar für Beide dient, dem Knaben indessen mehr durch Definiren und Combiniren, dem Mädchen mehr durch Anwendung. Jedes Geschlecht sollte aber grade auch diejenigen Verstandesübungen erhalten, welche der natürlichen Richtung das Gegengewicht gegen Einseitigkeit geben. 3) Auch die Naturart ist hierin zu berücksichtigen. Wer mehr in

sich bildet, bedarf der Verstandesübung, die ihn auch außer sich ziehen soll, damit er nicht träumerisch werde, aber zugleich halte man ihn seiner Hauptrichtung gemäß zu einem Reflectiren hin, wodurch er die Wahrheit in ihrem Zusammenhange einsehen lernt; wer in seinem Denken mehr außer sich gezogen wird, bedarf solcher Verstandesübungen, die ihn zugleich zum Festhalten des Gegenstandes und ruhiger Betrachtung anstrengen. Jedem aber ist Uebung im gesunden Menschenverstand (Welt- u. Hausverstand) nöthig, um die Gegenstände und Verhältnisse zu erkennen und zu beurtheilen wie sie sind; jedoch darf diese Uebung nicht dem Geiste die Flügel zum Denken des Idealen lähmen.

Anm. Wo der Verstand nicht gesund ist, und das ist er auch in demjenigen Menschen nicht, der mehr in der Reflexion als in der Anschauung, mehr in Begriffen als im Gemüthe lebt, da ist das Folge einer falschen Jugendbildung, und so hat unser Zeitalter besonders über das Letztere zu klagen, wegen der Gewöhnung schon der Kinder an das Reflectiren. Wo dagegen das Urtheilen u. s. w. ungeübt bleibt, wie bei den vernachläßigten Volksklassen, da erzeugt sich theils Dummheit theils Verschmitztheit. Die (ehemals empfohlenen) Tagebücher der jungen Leute mußten sich auch darin nachtheilig beweisen, daß sie der verfrüheten Reflexion das liebe Ich zum beständigen Gegenstand gaben, und es noch obendrein in tiefe Unwahrheit versenkten. — Bei dem Mädchen hat die Verstandesübung zu sichern gegen jene Verbildung, worüber man bald hier, oder Vernachläßigung, worüber man bald dort klagt. Was die obige Verbindung des Idealen mit dem Realen betrifft, so verweisen wir auf Pädag. §. 23. 69 — 74. 82 - - 84. Ueber das Speciellere und so auch über den Stufengang der Verstandesübungen verweiset der Verf. auf s. Unterrichtsl. S. 118 fgg.

§. 71.

Diese Uebungen bezwecken das richtige Denken, Urtheilen und Erkennen mit möglichster Umsicht und Gewandtheit. Das

empirische gibt dem Verstande den Stoff um die Qualität der Gegenstände einzusehen, das mathematische schärft ihn für die Form und das Erkennen der Quantität, das logische erhebt ihn durch die Kategorien der Relation und Modalität. Das empirische Denken allein macht die ganze Denkart sinnlich (niedrig), das logische allein macht sie abstract (leer und unwahr), das mathematische allein zieht von dem Leben selbst ab, und hält die Denkart in Formen fest, oft bis zum Eigensinn. Daher kann die ächte Bildung nur durch die allseitige Verstandesübung erwachsen. Aber auch nicht blos des Verstandes, denn wird die Sinnenthätigkeit zurückgedrängt, so verliert der Mensch die wirkliche Welt, die wahren Verhältnisse, und tritt aus der ewigen Harmonie der Dinge heraus in das Reich der Hirngespinnste. Darum ist in der Geistescultur die harmonische Bildung des Verstandes und Sinnes unendlich wichtig.

Anm. Diese Harmonie ist der „Sinnen-Sinn", der „Geschäft- u. Weltsinn", der „Mittler zwischen Außen und Innen", — die „Gegenwart des Geistes für die äußerliche Gegenwart" (Lev. III. §. 140), sie ist somit auch der Gemeinsinn, und nur zu sehr in der bisherigen Erziehung vernachläßigt. Auch hierin hat die Lehrkunst noch viel zu thun. So wie die Völker, so lassen sich auch Zeitperioden hiernach unterscheiden. — Ueberhaupt läßt sich in allem diesem noch viel für die Erziehung thun.

IV. Gedächtnißübung.

§. 72.

Die Uebung des Gedächtnisses verbindet sich zwar von Anfang mit der des Verstandes und des Sinnes, sie muß aber noch eigens hinzukommen, damit das Aufgefaßte und Gedachte

dem Geiste bleibe. Denn das Gedächtniß ist das Vermögen die Vorstellungen aufzubewahren, d. h. sie freithätig im Innern wieder vorzustellen oder sich ihrer zu erinnern. Seine Vorzüge bestehen 1) in der Leichtigkeit sich die Vorstellung einzuprägen; 2) in dem Reichthum des Aufbewahrten; 3) in der Freiheit der Erinnerung. Die formale Bildung hat dieses Dreifache zu bezwecken.

Anm. Mnemosyne war den Griechen die Mutter der Musen. Platon klagt, daß durch die Schreibekunst das Gedächtniß gelitten habe. In dem Mittelalter wurde der Jugendunterricht allzusehr als Gedächtnißwerk betrieben, zum Nachtheil der Denkthätigkeit. Aber die Reaction blieb nicht aus. Schon seit Luther und noch mehr seit Comenius, wie auch in den Jesuitenschulen, wurde je Einseitigkeit verworfen, bis man sogar in die entgegengesetzte gerieth. Seit Basedow wurde die Uebung des Gedächtnisses zu sehr zurückgesetzt; indessen wies schon Gedicke hierin zurecht, und dem Gedächtniß wurde sein Recht zuerkannt, mit richtiger Erwägung der alten Sentenz: tantum scimus, quantum memoriâ tenemus. Der Verf. verweiset hierbei auf s. Gesch. d. Erz. an den zugehör. O.

§. 73.

Die erste Uebung des Gedächtnisses fällt mit dem Auffassen zusammen, sowohl der Sinneneindrücke als der Begriffe; sie besteht also in einem reinen, richtigen, festen Einprägen, und wendet sich zunächst an die hierin thätige Lebenskraft. Es ist absichtliche Uebung nöthig, weil sonst die Eindrücke verworren, falsch und unklar in die Seele kommen, und weil auch die Kraft muß rege gemacht und gestärkt werden, um recht viel innig und tief aufzunehmen. Das Mittel liegt in den vorhergehenden Uebungen, zugleich mit der Sprache. Denn das Wort ist immer das Erste, wodurch der Begriff sammt seinem Inhalt dem Geiste

angeeignet wird. Die zweite Uebung bezweckt das Behalten, und zwar nicht blos dunkler Eindrücke, sondern der gedachten Vorstellungen, indem es auf diese hauptsächlich abgesehen ist, obgleich auch Bilder und Gefühle, und zwar aus der Kindheit herauf, in der Seele frisch bleiben sollen. Das Mittel zur treuen Aufbewahrung ist das erste bestimmte Einprägen, und dann die öftere Erneuerung desselben, d. i. die Wiederholung. Sie geschieht sowohl durch das Wort als durch die Sache, durch den Gehörsinn und durch den Gesichtssinn, in möglichster Vereinigung. Um so weniger sollte man Wort- und Sachgedächtniß trennen. — Die dritte Uebung erhebt zum geistigen Besitz des Aufbewahrten, um frei darüber zu gebieten, d. h. dient zu dem, was wir Erinnerung im engern Sinne nennen. Der Geist besitzt nämlich seinen gesammelten Reichthum erst dann recht, wenn er jeden Augenblick, und zu jedem beliebigen Zwecke völlig frei die Vorstellungen hervorrufen kann, und zwar mit sicherem Bewußtseyn, daß es dieselbigen seyen. Die erste und zweite Uebung begründen schon diese Erinnerung, aber es ist doch eine eigne nöthig, um sich angenblicklich auf den Gegenstand besinnen zu können, und ihn zur rechten Zeit zur Hand zu haben. Hierzu dient nun, wenn man sich zu verschiedenen Zeiten und unter verschiedenen Umständen auf den Gegenstand besinnt, und wenn man die Vorstellung im Einprägen und Wiederholen mit mehreren andern associirt, nud zwar mit solchen, durch welche sie leichter hervorgerufen werden. Diese Uebung macht die Besinnung immer sicherer, schneller und freier.

Anm. 1. Die erste Begründung eines guten Gedächtnisses ist die Tugend der Aufmerksamkeit, zugleich aber eine gute Anlage, und hierin eine günstige Entwicklung des Gehirns. Das Auswendiglernen ist allerdings nothwendig; repetitio est mater

studiorum. Es nimmt seine Regeln von den psychologischen Associationrn, erfordert aber auch manches Aeußere, z. B. Stille. Auch bloße Sinneneindrücke, z. B. ein Bild, ein Musikstück, kann auswendig gelernt werden. Das eignet sich die Seele am völligsten an, was sie liebt, und wovon sie angemuthet wird. Daher ist es viel werth, wenn man in der rechten Gemüthsstimmung etwas zur Erinnernng bringt, z. B. Sittensprüche. Indessen wird die Besinnung auch dadurch geübt, daß man etwas in verschiedener Stimmung wiederholt. „Erinnerung schaffet, wie jede geistige Kraft, nur nach und aus Zusammenhang, den aber nicht Laute sondern Sachen, d. h. Gedanken bilden" (Lev. III. C. 6. mit vielen trefflichen Winken). Die pythagoreische Gedächtnißübung verdient immer noch zu gelten. (Gesch. d. Erz. I. S. 317 fgg.)

Anm. 2. Um der Besinnung zu Hülfe zu kommen, und gewisser Vorstellungen desto sicherer sich erinnern zu können, haben die Alten eine Gedächtnißkunst (memoria artificialis) erfunden, indem sie Hülfsvorstellungen vermittelst des Gesichtssinnes künstlich und klüglich associiren. Es kommt dabei an 1) auf die Plätze, 2) die Bilder, 3) die Ordnung, 4) die Verkettung, 5) die Befestigung durch Wiederholen. Allein dieses hat mehr einen materialen als formalen Nutzen; ja es kann sogar schädlich auf den Geist wirken, da es seine Freiheit stört, ihm Vorstellungen einzwingt, die er vielleicht gerne wieder los wäre, und besseren den Zutritt versagt. Auf jeden Fall gehört diese Kunst nicht in den erziehenden Unterricht. Nur sind da manche Hülfsmittel, z. B. Reime, versus memoriales, Chronostichen, chronologische Beziehungen u. dgl. von Nutzen, wenn sie der Lehrer nicht dem Geschmack nachtheilig macht. — Simonides; der Verf. ad Herenn. überhaupt die alten Rhetoriker; Pico von Mirandola, Schenkl, Klüber, Kästner, von Aretin. Die nöthige Vergeßkunst.

§. 74.

So nothwendig diese drei Uebungen zusammen gehören, so bleibt doch das Memoriren als die vermittelnde die Hauptübung.

Das ist sie dann recht, wenn vorerst der Schüler gewöhnt wird den zu erlernenden Gegenstand dem Sinne gehörig vorzuhalten, nach Umständen auch mehreren Sinnen zugleich, wenn er selbst das, was er lernt, laut ausspricht, und zwar von allem entfernt, das zerstreuen kann, und wenn er dieses oft wiederholt, besonders frühmorgens, jedoch auch vor dem Schlafengehen. Es muß aber nicht blos dabei bleiben, vielmehr erfordert die formale Bildung des Gedächtnisses auch eine stufenweise Stärkung desselben, daß es auch den schwächeren Eindruck mitten unter stärkeren aufzufassen und festzubehalten, ja schon durch bloßes Sehen, Hören, Denken in geistigen Besitz zu nehmen vermag. Solcher Stufengang wird zugleich durch die Gesetze des Organismus gefördert. — So wie sich mit der Uebung des Gedächtuisses die der Sinne und des Verstandes verbindet, so auch die der Einbildungskraft.

Anm. Daher hat man so manche Fehler des gewöhnlichen Memorirens zn vermeiden, und sowohl die körperliche Gesundheit und Diät, als die Leidenschaften, welche das Gedächtniß schwächen, zu berücksichtigen. — Kant theilt das Memoriren ein in das mechanische, ingeniöse und judiciöse; der Pädagogik dient aber das nicht weiter.

§. 75.

Wenn das Gedächtniß mit dem Sinn und Verstand harmonisch gebildet wird, so entsteht ein Reichthum an Kenntnissen, (und das führt zur Gelehrsamkeit), die zugleich Einsichten sind und Geist. Aber auch die Gefühle werden alsdann auf die rechte Art befestigt, und sind es gute Gefühle, so wird das Gedächtniß das des Handelns, d. i. gute Sitte, und das des Herzens d. i. Dankbarkeit. Nur so ist auch diese Uebung wahrhaft erziehend. Das Gemüth wird alsdann in seinem Innern

vergrößert, so daß es die Gegenwart auch mit der Vergangenheit erfüllt, und sein ganzes bisheriges Daseyn in eine Kräftigung für sein weiteres Werden zusammenführt. Hiermit lernt es sich desto mehr in seiner wahren Abhängigkeit und Freiheit, in seinem wahren Verhältniß zur Außenwelt fühlen.

Anm. Die Beobachtung solcher harmonischen Bildung zeichnete die Alten aus; wir aber sind in dem Gelehrten- und dem Ungelehrten-Leben allzu einseitig geworden.

V. Uebung der Einbildungskraft.

§. 76.

Die Einbildungskraft ist der vierte Zweig, welcher in dem Auffassungsvermögen herausgebildet werden soll (§. 31), als die innerlich schaffende Kraft. Hiernach webt sich das Band zwischen jenem und dem darstellenden Vermögen, so daß eben darum ihre Entwicklung, wenn sie gleich schon aus den vorher angegebenen Uebungen ziemlich gut von selbst erfolgt, doch nicht dem Zufalle überlassen werden darf. Ihre absichtliche Uebung bezweckt für das innere Leben Lebhaftigkeit, für die Seele Gestaltung, und für den Geist Schöpfungskraft der Phantasie. Sie soll sowohl den sinnlichen Eindruck als den Begriff von der Vernunft durchdringen lassen, damit in ihrem frohen Spiele doch das Gesetz gebiete, das den gegebenen Stoff in Geist verwandelt, und neues Geistige erzeugt. Daher soll jenes erste Moment den Stoff so auffassen, daß späterhin, (mit dem Jünglingsalter) aus voller Knospe das dritte erblühe, während das zweite, als das hauptsächlich übende, an das erste anschließt, und das letzte vermittelt.

Anm. Die Uebungen sind den obigen analog; man hat nur bisher auf diese verschiedenen Momente zu wenig geachtet. Die Levana hat auch hier durch ihre genialen Blicke vieles eröffnet; in ihrer Art auch Lessing, Kant, Schiller, Herder, Göthe u. a. Aesthetiker, wogegen Rousseau's grämlicher Tadel der Fabeln für Kinder längst verschwunden ist. Platons Erinnerungen über die Mythen für Kinder verdienen auch für unsere Ammenmährchen Beachtung. (Gesch. d. Erz. I. S. 405.) Er legt ihnen eine plastische Kraft zur Gestaltung der Seele bei.

§. 77.

Für das erste Moment soll die Phantasie thätig seyn als Einbildungskraft, nämlich auffassend das Wahre, Gute und Schöne in dem Gegebenen, das Ideale in dem Realen. Hieraus erhellet, daß die eine Wurzel ihrer Trefflichkeit in der Tugend liegt. Ihre andere aber liegt in der Frische, Wärme und Regsamkeit der Lebenskraft, weßhalb sie auch hierin vom physischen Zustande abhängig ist. Das zweite Moment verlangt am meisten absichtliche Uebung, damit die Seele sich rein stimme und gestalte, um sich zum Empfange des Idealen vorzubilden. Sie muß also gesichert werden vor Zerstreuung und Verwilderung, so daß Sinn und Verstand vereinigt ihre Schöpfungen in ihrem Entstehen ordnen. Eben diese gehen aus dem dritten Moment hervor, wo der Geist als Geist wirkt, aber der geregelten Uebung bedarf, damit seine Flügel weder erlahmen, noch in die leeren Räume tragen, noch in die Traumwelt hinüberflattern.

Anm. 1. Das allgemeine Mittel für diese Uebungen ist die Erweckung einer fröhlichen, gemüthlichen Stimmung, die besondern Mittel sind Erzählungen, Fabeln, Mährchen, Lieder und alles was in schöner Form das kindliche Gemüth anspricht, wenn es auch nur erst von diesem verstanden und übrigens noch

nicht begriffen wird. Wie sehr verdient haben sich Gellert u. A. durch Fabeln, Weiße durch seine Kinderlieder, die Gebr. Grimm und bestimmter noch L. A. Grimm durch die Mährchen, Herder durch die Herausgabe der Palmblätter, Krummacher durch seine Parabeln, Schmidt durch seine Erzählungen, und so manche Schriftsteller von kindlichem Geiste um die wahre Jugendbildung gemacht!

Anm. 2. Das Mittel für die 2te Uebung ist theils Entfernung alles Grellen, theils die Umgebung von Erwachsenen und Kindern, die gemüthlich und natürlich sind. Ferne sey von dem Heiligthum der Kinderseele jeder unreine Eindruck! Nur Edles werde den Sinnen dargeboten; nichts Abgeschmacktes, nichts von Zerrbildern; rein, keusch und schön wie die volle Rosenknospe erschließe sich der Schönheitssinn. Ueberhaupt wird die Phantasie durch die Richtung nach oben eine vorbildende im rechten Sinne. Der Verf. der Lev. (III. §. 136) hat zuerst eine „Vorbildungskraft" dieses Vermögens unterschieden; ebendaselbst zeigt er auch den Nutzen der Mathematik hierin, „unserm phantasirenden Zeitalter so nöthig, als der feste Halt ans Feste," bemerkend einerseits die Vorurtheile über eine Verschwisterung von Mathematik und Philosophie, und andererseits den Nutzen der Pestalozzischen Heuristik, welche den Verstand bindet und doch frei macht. Von der andern Seite empfiehlt die Lev. die Bildung zum Witz, mit guten Regeln. — Noch manche Mittel sind zu empfehlen, und sie bewähren sich in Familien von edler Bildung, z. B. schöne häusliche Feste, Gesang, Musik, gewählte Lectüre, Blumen und Gärtnerei, Zeichnen u. dgl. Auch der Sinn für das Symbolische eröffnet sich schon frühe durch die Naturformen in Verbindung mit der Poesie.

Anm. 3. Weit entfernt, daß diese Uebungen Seelenkrankheiten herbeiführen, bewahren sie vielmehr davor, aber sie dürfen nicht ohne die übrigen seyn. Werden sie mit diesen gehörig verbunden, so erheben sie das Gemüth in seiner Wahrheit und Fülle über das Gemeine zu dem Idealen und Göttlichen, wo der Wille für das Gute, der Verstand für das Wahre, und das Gefühl für das Schöne gewonnen wird. Ohne Phantasie

klebt der Mensch an der Erdscholle, durch ihre rechte Bildung tritt er in ein höheres Leben ein. Hierdurch sind die Dichter und Künstler vorzügliche Bildner der Menschheit. Erfaßt der Geist die Außenwelt mit Verstand, und sammelt aus ihr den Reichthum von Vorstellungen, so wird er nicht träumerisch in sich versinken, oder schwärmerisch außer sich heraustreiben; aber er bedarf ebensowohl den Zug nach der höheren Welt, sonst verliert er sich in der alltäglichen Gemeinheit.

§. 78.

Die Uebung des Gedächtnisses und der Phantasie gehen gleichmäßig in ihren drei Stufen zusammen. Schon vor dem 5ten Lebensjahre finden die ersten statt, welche bald in die 2ten übergehen, und sich mit den dritten nach einigen Jahren fortdauernd verschmelzen. Sie sind für Knaben wie für Mädchen; nur für erstere stärker und schulmäßiger: für die letztern bedarf es nur der Anregung aber auch der Schonung des leisen Gefühls, und der Uebung mehr unmittelbar im Leben. Die mehr in sich gekehrten Naturarten sind in dem 1ten und 2ten Momente genugsam festzuhalten, um sich nicht zu sehr in sich selbst zu vertiefen, und in ihrer Richtung eines ordnenden Verstandes oder Sinnes zu stärken; die mehr nach außen strebenden sind mehr zu jener Vorbildungskraft zurückzuziehen, wobei ihnen der Spielraum ihrer äußeren Richtung nicht fehlen wird. Die Natur, die nach außen zum Darstellen treibt, verlangt eine allmählige Erhebung zum Idealen, und schon frühe die Richtung zum reinen Geschmack.

Anm. Einseitige Uebung einer Geistesthätigkeit ist oft schlimmer als gar keine absichtliche, weil die Natur durch das Uebergewicht der einen mehr gestört wird, als da wo sie sich selbst überlassen bleibt. Der ächte Grundunterricht verbindet daher nicht nur jenes Vierfache, sondern auch das oben angegebene

der Leibesübung (§. 57. vgl. 54 fg.) um die Menschenkraft aus ihrem tiefsten Grunde zu ihrem höchsten Ziele zu fördern. So wird der Sinn innig, der Verstand klar, das Gedächtniß reich, die Phantasie geweiht für das Höchste, und Leib, Seele, Geist für die Bestimmung des Menschen gebildet. Die Griechen hielten darum viel auf dieses ὑγιαίνειν für das Leben im Realen wie für die schönen Künste. Wo der Unterricht nur auf eine Seite hinzieht, verdirbt er das Ganze. Daher sind die Krankheiten zu erklären, wozu ein Zeitgeist nach dem andern die Miasmen mit sich führt; grade in der sogenannten gebildeten Welt, während noch der gemeine Mann mehr der Natur und dem gesunden Menschenverstand getreu bleibt. Wie hat sich doch der Unterricht der „gebildeten“ Classe bald in Wort- und Gedächtnißwerk, bald im abstracten Denken und leeren Begriffespiel, bald im Realismus der Gemeinheit, bald in idealistischen Gespinnsten — herumgetrieben! Darum aber herrscht auch bald Aufklärerei bald Verdunklung, bald die Klage über das verlorne Mittelalter, bald die Ueberschätzung des Alterthums, bald der Dünkel der neuesten Zeit, bald das starre Festhalten, bald das unruhige Bewegen — alles nach dem Naturgesetze der Reaction. Gleichwohl ist uns für den Jugendunterricht das höhere Gesetz gegeben, das mehr vermag, als alle Weisheit der Griechen vermogte. Erst wenn dieser Unterricht schon in seinem Anfangen von dem tief und allseitig bildenden Geiste durchdrungen und geleitet wird, ist die Bildung zu hoffen, die wahrhaft diesen Namen verdient.

§. 79.

Während dem der Lehrer den Grundunterricht ertheilt, kann er an seinen Schülern die Anlagen, die Richtung und den Bildungsgang ziemlich sicher bemerken, (§. 40. vgl. Pädag. §. 74 —78.). Schon das Naturell kündigt sich ihm da so an, daß er mit Beachtung von mehreren andern Zeichen bald sehen kann, ob der 3—7jährige Kleine zu den aufgeweckten oder in sich gekehrten Naturen gehöre (welche letzteren auch schon der ge-

wöhnliche Beobachter Idealisten zu nennen pflegt). Je nachdem nun das Kind im Lernen ruhiger nach außen hin gezogen wird, oder sich unruhiger dabei bewegt, offenbart er die feste oder lebhafte Naturart als vorherrschend, und die weiche oder innige, je nachdem er sich mehr gleichgültig verhält, oder sich mehr in sich vertieft. Die Fähigkeiten sind aber hiermit noch nicht erkannt. Diese entdecken sich dem Lehrer nur dann bestimmt, wenn der formale Unterricht vollständig ist. Dann zeigt sich auch das Individuelle in der Art der Sinnen- und Verstandesthätigkeit, und wie das Gedächtniß und die Einbildungskraft sich am liebsten beschäftigt.

§. 80.

Der Grundunterricht ist die **Vorbildung**, und darum von der höchsten Wichtigkeit. Nicht nur alles Lernen, und der Erfolg des Fachunterrichts hängt von ihm ab, sondern die ganze Bildung im Leben. (Vgl. §. 24.). Denn er entwickelt die Anlagen aus ihrem Keime, so daß jeder Zweig derselben fröhlich hervortreibt, und sich nach allen Seiten hin das geistige Leben entfaltet. Jeder Anfangspunct jener Zweige will hierzu angeregt seyn, um diesen Trieb in ihm hervorzurufen, und durch sie der Centralpunct, worin sie zusammen liegen. Diesen nur im tiefsten Seelengrunde, den Bildungstrieb in seiner Reinheit anzusprechen, zu kräftigen, ihm die rechte Richtung zu geben, die rechte Nahrung zuzuführen und das zur rechten Zeit, dieses Lebensprincip der Menschenkraft, in welchem sie geistig in sich aufnimmt und herauswirkt, so daß sie, sich edel bildend, erwachse — das ist die vielsagende Aufgabe der Lehrkunst (§. 11 — 22.), und dahin geht der erziehende Unterricht. Die bisherigen Fortschritte der Methodik haben uns bis zu diesem Puncte ihrer

höheren Entwicklung geführt, und also größere Forderungen an den sogenannten Elementarunterricht gemacht, als bis dahin geleistet worden, und so darf der Lehrer, der den Anfangsunterricht ertheilt, grade am wenigsten selbst ein Anfänger seyn.

Anm. 1. Den ersten Tiefblick in eine solche vorbildende Kraft hatte Platon in seinem Wunsche, daß die Mythen schon die Seele des Kindes schön gestalten sollten (§. 75., Anm.). Erst in unserer Zeit finden wir einen ähnlichen Blick, und zwar einen helleren bei J. P. Fr. Richter in seiner Idee von einer Vorbildungskraft (§. 76., Anm. 1.). Aber zur Anwendung erweitert sie sich nunmehr durch die Seherblicke eines Schubert, der in seiner Geschichte der Seele auch hierin tiefer eingedrungen ist. Hierin aber ist wie für den Psychologen so für den Pädagogen nur erst eine neue Region aufgeschlossen, worin er zu forschen und zu wirken hat.

Anm. 2. Nur das Gleichartige eignet sich an. Wie die chemische Verwandtschaft, und wie die vegetative und animalische Assimilation, so auch die geistige Bildung, indem die Seele empfängt, sich aneignet, nährt und gestaltet. Dieser innere Lebensproceß geht auch in allem Lernen vor, und nur das geht in die Kraft des Lernenden ein, das sie in sich aufnimmt; sie kann aber nur das aufnehmen, wozu ihre (wirklich vorhandene) Anlage empfänglich macht. Weil nun diese Empfänglichkeit durch den Unterricht geleitet und gesteigert werden kann, so erhellet hieraus, wie unabsehbar wichtig jener frühere sey, welcher die Seele von Anfang an die rechte Mutterbrust legen soll, wo sie sich mit dem, was ihrem wahren Leben gleichartig ist, nähren und stärken möge. Die allwaltende Liebe hat in die Außenwelt dieses Gleichartige für das Menschenkind eingeschaffen, wodurch seine Innenwelt hervorgerufen wird, damit in ihm das göttliche Ebenbild erstehe. (Vgl. Pädag. §. 1.) In dieses Heiligthum sollt Ihr das Kind einführen, die Ihr seine ersten Lehrer seyd. Ihr sehet also, mit welcher Taufe Ihr selbst getauft seyn müsset.

Anm. 3. Die Levana spricht S. 7. (2te A.) von jener Vorbildungskraft mit einer ahndungsvollen Begeisterung. Auch machte ihr Verf. den Verf. des vorliegenden Lehrbuchs noch mündlich auf diese Idee aufmerksam, da sie ihm scheine, weitere Erwägung zu verdienen. Und das verdient sie mit Recht, weßhalb sie auch schon in der 2ten Aufl. dieses Lehrbuchs angegeben ist, aber mehr angedeutet als verstanden. Erst jetzt glauben wir sie zu verstehen. Diese Vorbildungskraft scheint uns nämlich dasselbe zu seyn, was wir denken als die Seelenthätigkeit in ihrem reinsten Empfange und Insichbilden, als den Bildungstrieb in seinem höchsten Streben, als das rein aus sich selbst hervorgehende und sich selbst steigernde Geistesleben, als die schöpferische Kraft, welche im Erfinden, Ausdenken, Ausbilden die Wunder ihrer geheimen Werkstätte hervorbringt. Daher folgert die Levana, daß sie eines unbegränzten Wachsthums fähig sey, und ließe sich da nicht noch weiter folgern, daß sie aus sich selbst eine unendliche Kraft werden könne? doch das wollte der geniale Gedanke gewiß nicht sagen, denn das hieße so viel, als könne der Mensch werden wie Gott; aber auch jene Folgerung geht zu weit, welche von einem unbegränzten Wachsthum spricht, und also übersehen hat, daß jedes Kind ein gewisses Maaß seiner Fähigkeiten mit auf die Welt bringt. So wenig die Seele eine leere Spiegeltafel ist, wie sie Locke ansah, und wie die neueren Psychologen nicht besser sie ansehen, wenn sie die Anlage als ein leeres Abstractum denken, so wenig schließt sie eine unendliche Fülle von Kraft in sich.

Anm. 4. Das Studium der Gesch. der Seele von Schubert wird den Pädagogen auch in der Lehrkunst weiter führen, als wir bis daher stehen. Wir bemerken als zunächst hierher gehörig was in S. 570 fgg. über jene Seelenthätigkeiten tiefer eröffnet wird, wie die Einbildungskraft dem Gesicht und Geschmack entspreche, und das Gedächtniß dem Geruchsinne als Orts- und Sachgedächtniß, dem Gehörsinne als Ton- und Wortgedächtniß, dem Tast- und Gefühlsinne als Besinnungskraft; wie sich das leichte Vergessen der sinnlichen Gefühle, das Verschwinden der sinnlichen Eindrücke bei verstärkter Selbstthätigkeit erkläre, wie

der Wille in allem diesem wirksam sey u. s. w. Der ganze §. 36 enthält vieles, das den Lehrer für die Bildung jener Vermögen weiter führt.

Anm. 5. Wir haben nur die geistigen Mittel für die Grundbildung anzugeben; die physischen übergeben wir. Daß die Einbildungskraft durch Berauschung u. dgl. gesteigert wird, daß eben dadurch meist das Gedächtniß leidet, welches dagegen durch einfache Diät gestärkt wird, daß man auch pharmaceutische für das Gedächtniß nennt, (z. B. die Früchte des Anacardium) ja daß man in den indischen Schulen sogar eine Pflanze (Spilanthus Acmella) kauen läßt, weil sie die Sprachorgane aufrege u. dgl. lassen wir dahin gestellt seyn.

Dritter Abschnitt.

Der Fachunterricht.

§. 81.

Jeder gebildete Mensch muß Kenntnisse und Geschicklichkeiten besitzen, welche ihm sowohl für sich selbst als für die Gesellschaft worin er lebt, ihrer Culturstufe gemäß, dazu dienen, daß er nicht nur sein Wohlbestehen finde, sondern auch die Menschheit zu ihrer Bestimmung in sich ausbilde. Diese Kenntnisse und Geschicklichkeiten sind die Lehrgegenstände in dem Fachunterricht. Er unterscheidet sich von dem Grundunterricht darin, daß die Aneignung des Stoffes der nächste Zweck, dieser also ein mehr materialer ist, aber er behält das aus jenem bei, daß er die Kraft stärkt, also nicht aufhört ein formaler zu seyn, und daß er als Jugendunterricht als ergänzender Theil zur Erziehung gehört. (§. 5. 10. 23. 49.) Er enthält in dieser letzteren Hinsicht aber nur das Allgemeine jener Bildung, das Besondere für die individuelle Bestimmung des Schülers schließt nur an ihn an, so daß es dann als ein einzelnes Fach gelehrt wird, und in der Regel weniger zum erziehenden Unterricht gehört.

Anm. Nicht nur die Grundsätze der Lehrkunst wie sie die allgemeine Methodik (§. 5 — 48) aufstellt, sondern auch die der speciellen gelten sämmtlich auch für unsern materialen Unterricht, nur daß sie eine verschiedene Anwendung erfahren. Weil nun der formale Unterricht vorbereitet, und in den materialen

allmählig hinüberführt, so wird dieser um so besseres Gedeihen haben, je vollkommener jene war, und er wird, wenn er selbst gut ist, jenen in einer höheren Gestalt durch die bestimmtere Anwendung auf Stoff und Kraft aufleben lassen. Er ist die stärkere Seelenspeise.

§. 82.

Zwei Reihen von Gegenständen liegen diesem Unterricht vor: die eine enthält diejenigen, welche subjectiv aus der Entwicklung des jungen Menschen an sich erwachsen; die andere stellt alle diejenigen auf, welche objectiv gefordert werden, theils von dem wirklichen Leben, für welches die Jugend erzogen wird, theils von der Idee, aus welcher sie sich wissenschaftlich entfalten. Diese letztere Forderung würde in einem vollkommenen Zustand der Menschheit mit der ersten ganz zusammentreffen; sie ergeht nicht an unsern erziehenden Unterricht. Desto dringender wird von demselben die geschickte Verbindung dessen, was objectiv von den Lebensverhältnissen in dem dermaligen Culturstande verlangt wird, mit der subjectiven Herausbildung des Idealmenschen gefordert. Und diese Aufgabe ist nicht leicht; am wenigsten ist sie mit dem gewöhnlichen Encyklopädismus abgethan. Der Grundunterricht löset sie leichter; sein Princip führe daher möglichst in den Fachunterricht über, so daß für diesen ein pädagogischer Encyklopädismus der Lehrgegenstände entstehe.

Anm. Wir verweisen auf die §§. 24—27. u. 56., welche eben hier zu wiederholen sind, bemerken aber nochmals ausdrücklich, daß die bisherigen Fortschritte der Methodik nur eine Annäherung zu diesem Ziele sind, das wir noch lange nicht erreicht haben. Wie ganz anders wird eine Schul-Encyklopädie im künftigen Jahrhundert aussehen! Und wie noch ganz anders in einem vollendeten Bildungsstande der Menschheit, wo alles jenes Vielerlei der Fächer in die höchste Einfachheit des Geistes eingehen soll!

§. 83.

Unser Princip führt uns zu einer Uebersicht der Lehrgegenstände für den Erziehungsunterricht nach folgenden Fächern:

I. Für das Können (das Technische), d. h. für die Geschicklichkeiten, welche die herauswirkende Thätigkeit besitzen soll, und zwar:

1) im Ganzen der leiblichen Stärke und Gewandtheit, wobei vorzugsweise manches Einzelne verlangt wird, — Leibesübungen, (Gymnastik, Turnkunst);

2) in der Hand, theils

a) für die allgemein verlangten Geschicklichkeiten — (Graphik) Schreiben, Zeichnen;

b) für die nur einzeln verlangten — Musik, Kunstzeichnen ꝛc. und besonders bei dem weiblichen Geschlecht Stricken, Nähen, Sticken ꝛc.

3) in der Stimme,

a) Uebung an sich — Sprechen, Singen;

b) in allgemein verlangter Anwendung — Lesen, Vortragen;

II. für das Kennen (das Mathematische), d. h. für die Kenntnisse, welche die auffassende Thätigkeit der Bildung aneignen soll; sie beziehen sich

1) auf die Außenwelt, und erfassen theils

a) die reine Form, worin sie erscheint — Mathematik;

b) den Stoff, welcher in der Erfahrung gegeben wird — Weltkunde,

α) der Wesen und Gesetze — Naturkunde, (die Technologie schließt sich an),

β) des äußeren Ganzen — Erd- und Himmelskunde;

2) auf die Innenwelt in ihrer Verbindung mit jener durch den Menschen, d. i.:
   a) ihrer Aeußerungen,
      α) Sprachen,
      β) Geschichte (Historie);
   b) ihrer Lebensbestimmung
      α) äußerlich = Anthropologie,
      β) innerlich — Religion.

Anm. Es ist nur eine provisorische Abtheilung der Lehrfächer, wie keine etwas anders seyn kann. Das erste Lehrbuch der Art gab A. Comenius in s. Orbis pictus; sonderbar war das Fachwerk, das Ratich aufstellte (s. m. Gesch. d. Erz. II. S. 388 fgg.). Das franz. Werk von Rollin deutsch übers. (1737) Anweisung zum encyklop. Unterr. ist vom pädagog. Princip weit entfernt; ebensoweit Sulzers kurzer Begr. d. Wissensch. (1746 u. einiges andere); ein ausführliches Werk der Art ist das von Lorenz angefang. Lesebuch 2c. (1787) von A. fortgesetzt. Seit Ende des vor. Jahrhunderts gibt es nun viele Lesebücher, die zweckmäßig eingerichtet sind, aber eine pädag. Encyklopädie fehlt noch.

§. 84.

Dieses Nebeneinanderstehen der Lehrgegenstände bezeichnet nicht grade die Aufeinanderfolge im Unterricht, denn diese, so wie die Verbindung von manchen wird durch den Entwicklungsgang der Jugend bestimmt. Hier will das Gesetz, daß die Gegenstände der Außenwelt und das, was der Anschauung gegeben wird, vorausgehen, und die der Innenwelt in der Reflexion erst später erfolgen. Ebenso gehen die äußeren Uebungen voraus, je nachdem sie mehr mechanischer Natur sind. Ferner verlangt das Gesetz der Naturentwicklung, daß in dem Unterricht diejenigen Gegenstände gleichzeitig gelehrt werden, welche sich ge-

genseitig nicht sowohl objectiv als vielmehr subjectiv zum Erlernen dienen, und zur Einheit in dem Geiste zusammengehen. Weil nun immer die Kraft eine vereinigte Uebung im Auffassen und Darstellen verlangt, so ist in der Anordnung des Unterrichts stets Technisches und Mathematisches zu verbinden, und wo nicht innerlich doch wenigstens nebeneinander in der Zeit. Man hat also zwei Abwege zu vermeiden: das zerstreuende Vielerlei, und ein nicht Alles in rechter Zeit und Ordnung umfassendes Einerlei.

Anm. Hieraus folgt, daß man den Pestalozzischen Vorschlag, den menschlichen Körper zum Grundgegenstand, und zwar schon des Elementarunterrichts, zu wählen, mit Recht verworfen hat; denn der Mensch ist der Natur nach das Letzte in der Reflexion, und die Jugend wird lange zu der Außenwelt hingezogen, um da einzusammeln, bis sie endlich erst spät zur Einkehr in sich selbst kommt, wo sie jene Nahrung in eine geistigere verwandeln mag. Dann erst wird die Menschen- und Selbsterkenntniß eine tiefe und wahre. Auch bewährt sich hiermit der alte Grundsatz non multa, sed multum! und wer ihn recht versteht, ist ein Meister in der Lehrkunde.

I. Unterricht im Technischen.

1. — In den Leibesübungen.

§. 85.

a. Im Ganzen.

Die allgemeine gymnastische Uebung hat zum Zwecke, dem Körper Stärke, Gewandtheit, Haltung, und Geschicklichkeit der Gliedmaßen zu verschaffen, im Ganzen aber die Humanität in Kraft und Würde, in schöner Form und in sittlichem Anstand

erscheinen zu lassen. Jene früheren Bewegungen des Kindes gehen allmählig in diesen geregelten Unterricht über (§. 57.), dessen der Knabe und das Mädchen bedürfen. Es sind solche Uebungen nöthig: 1) im graden Stehen, und wohlgehaltnen Gehen; 2) für die Füße, im Laufen und Springen; 3) für die Arme, im Werfen, Heben, Tragen; 4) für den Oberleib, im Ringen; 5) für die oberen und unteren Gliedmaßen in Gesammtheit, im Klettern, Gleichgewichthalten, Schwimmen, Schlittschuhlaufen u. n. A. Es versteht sich, daß auch die ersteren Uebungen nur vorzugsweise die einzelnen Gliedmaßen beschäftigen, aber doch den ganzen Körper in Thätigkeit setzen.

Anm. Die Gymnastik hatte sich bei den Griechen musterhaft entwickelt (s. m. Gesch. d. Erz. I. S. 253. 293. fgg. 365. fgg. 403. 416. und von der Lehre des Mercurialis II. S. 397.), und zwar so recht als formale Bildung. Doch ist sie nach unserer Weise, die wir hauptsächlich Gutsmuths (Gymnast. 1804.) wie auch dem Verf. der medic. Polizei, Frank verdanken, noch mehr für die Gesundheit und Gesammtbildung angegeben. Dazu dienen auch die Belehrungen von Vieth in s. Encyklop. der Leibesüb. (1794), und die diätetischen von Friedländer, über körp. Erz. (1819.). Die Turnkunst von Jahn seit 1816 hat mehr einen kriegerischen Zweck.

§. 86.

b. — Besonders der Hand.

Das Erste in allen dieser Uebungen ist das Aeußere der Organe, insbesondere der Hand, um hierdurch der Anlage entgegen zu kommen, es ist die Bildung der körperlichen Werkzeuge znm freiesten Gebrauch. Dieses besteht theils in mancher allgemeinen Geübtheit, theils und vorzugsweise in der Fertigkeit der Hände und Finger. Der Zweck ist, daß sie frei werden zu jedem beliebigen Gebrauch, und dabei fest, gewandt und gesichert

gegen Einförmigkeit, Steifheit oder Schwerfälligkeit. Die Mittel sind jene naturgemäßen Uebungen des früheren Alters, wenn der bildende Trieb auf vielerlei gelenkt wird, indem man ihm die Handgriffe vom Leichteren zum Schwerern fortgehend beibringt, um sich überall zu versuchen, und sie gehen aus dem freien Spiele mit der Zeit in geregelte Anstrengung über. Die Uebung der Aufmerksamkeit und der Sinne vereinigt sich damit. — Das zweite in der Entwicklung ist das Absehen des Musters. Denn es ist nichts anders als eine geübtere Aufmerksamkeit mit richtigem Urtheile verbunden, also zugleich mit der Verstandesübung, um scharf und wählend das herauszusehen, worauf es ankommt. Der Schüler soll hierdurch gewöhnt werden, Seele in alles das zu legen, was er thut, und überall das Richtige zu treffen. Man läßt ihn so im Anhören den Ausdruck bemerken und wiedergeben, im Ansehen die Handgriffe in Gedanken nachmachen, endlich selbst beurtheilen, was zuerst und zuletzt geschehen müssen, und also die Regel auch erkennen. — So wie sich die beiden vorhergehenden Uebungen vereinigen, so erwächst daraus die dritte, die um so mehr absichtlich angestellt werden muß, weil sich sonst das leicht verliert, was durch die vorherigen gewonnen worden. Es ist die Uebung in der Fertigkeit, und somit des Gedächtnisses für die Handgriffe und Regeln zur leichtesten Wiedererinnerung im Darstellen selbst. Das Hauptmittel ist Wiederholung, wobei der Lehrer corrigirt, aber methodisch nach der Stufenfolge, wie eine Regel leichter gefaßt und angewendet wird, und fortschreitend von der einzelnen zu mehreren, die zugleich zu beachten sind. Diese anstrengende Uebung begleitet die vorhergehenden, nur werde sie immer mehr und lange genug Hauptsache. — Eine vierte Stufe in dem

technischen Unterricht soll denselben in Geist verwandeln, die freie und zugleich regelrichtige Production bilden, und also mit der Uebung des innerlich darstellenden Vermögens zusammenfließen. Der natürliche Bildungstrieb treibt zwar diese Thätigkeit nach außen von selbst hervor, und zwar nach den vorhergehenden Uebungen stärker, aber leicht wird er entweder erschlaffen, oder sich verirren, wenn ihn der Lehrer nicht mit Einsicht leitet. Das geschieht methodisch, wenn der Schüler bei der vorigen Uebung erweckt, in Selbstthätigkeit gesetzt, bei der Regel festgehalten, und zugleich zu eigenen Versuchen aufgefordert wird. Dieses wird dann besonders die Uebung im Jünglingsalter.

Anm. Diese allgemeinen Gesetze sind leicht auf die einzelnen Gegenstände der Art anzuwenden. Nach diesen Regeln sollte auch das Tanzen, Reiten und Fechten gelehrt werden, wie auch das Zeichnen, Schreiben, die Geschicklichkeit der Finger in den weiblichen Arbeiten, in der musikalischen Fertigkeit, und in so manchen Geschicklichkeiten. Aber schon die erste dieser Uebungen wird zu wenig beobachtet, und den methodischen Stufengang verstehen gewöhnlich diese Lehrmeister gar nicht, und oft die geschicktesten am wenigsten. Am besten pflegt er noch bei dem Unterricht im Zeichnen beobachtet zu werden, wenn z. B. der Schüler erst copirt, dann nach der Natur zeichnet, dann componirt. So sollte es auch in der Musik, wie nach Logier im Klavierspielen, und in Anderem geschehen. Man sieht, wie diese vierfache Uebung im Technischen der mathetischen, entspricht, und mit derselben vereinigt seyn will. Fehlt es in irgend einem der angegebenen Puncte, so wird es auch in der Ausbildung fehlen, wie an dem Gewächse jeder Mangel an Begünstigung bemerkbar ist. Aber nicht überhaupt gilt die Regel, daß man die Hand des Schülers zugleich mit dem Auge beschäftigen solle, sondern nur so, daß er mit dem Auffassen auch das entsprechende Darstellen übe.

§. 87.

a. — Zunächst in der Graphik (Zeichnen und Schreiben).

Der Anfangspunct ist für beides gemeinsam, die Uebung der Hand in der Fertigkeit Linien richtig, schön und geläufig zu ziehen, grade in verschiedener Richtung, krumme in leichten Schwingungen, und diese dann, methodisch vom Einfachen zum Zusammengesetzten fortschreitend, in mancherlei Formen zu verbinden. Haben diese Formen den Zweck, die Stelle des Sprechens zu vertreten, also mit Buchstaben u. s. w. zu bezeichnen, so sind sie das Schreiben; haben sie den Zweck als Formen an sich dazustehen, so ist die Thätigkeit, wodurch sie dargestellt werden, das Zeichnen. Für das Schreiben wird also eine Fertigkeit der Hand verlangt, um durch die üblichen Zeichen der Buchstaben deutlich, schön, geläufig dem Auge darzubieten, was sonst nur durch das Ohr als Sprache vernommen wird. Der technische Stufengang ist im Allgemeinen der im vor. §. angegebene, und im Besondern verlangt er 1) Uebung in jenen Linien, aus denen sich nun die sogenannten Grundstriche ergeben; 2) Zusammensetzung dieser Striche zu Buchstaben, Worten, Zeilen, nach jenem Gesetze, welches das Einfachere immer vorangehen läßt; dabei 3) die gute Haltung im Sitzen, der Hand und der Finger, anfangs um das Stift, erst späterhin um die Feder zu führen. Hierauf folgt das Absehen des Musters, und dann, nachdem dasselbe fest eingeübt worden, des freien und des geschwinden Schreibens, damit der Schüler eine schöne aber auch geläufige Handschrift gewinne. — Das Zeichnen geht denselben methodischen Gang; sein Hauptgesetz ist die Schönheit, und geht dann bei dem Schüler, der Talent dafür hat, in die eigentliche Kunst über, vielleicht bis zur Malerei.

Anm. 1. Die Methode einer Graphik, welche Zeichnen und Schreiben Anfangs vereinigt, findet sich schon bei den Griechen, sie ist in neuester Zeit von Mehreren empfohlen, aber bestimmter in Uebung gebracht worden, durch das „Schreibendlesenlehren" nach Eggers und Hansen. Schon Pacioli, Lion. da Vinci, und unser Albr. Dürer legten das Zeichnen der Buchstabenschrift zum Gruude, letzterer auf eine sinnreiche geometrische Weise. Carstair Schnellschreiblehr-System, genannt die Amerikan. Unterrichtsmethode rc. aus dem Engl. übers. v. Leischner nimmt einen ähnlichen eignen graphischen Gang, der in dem Puncte des Nachfahrens an die Griechen und Römer erinnert; wenn er aber in 20 Lectionen das Schreiben lehren will, so ist zu bedenken, daß doch viele Jahre zum Einüben nothwendig sind. Das ältere Geschichtliche hierin ist angegeben in m. Gesch. d. Erz. I. S. 374. 421. fgg. Aristoteles setzte die γραφική als den vierten zu den oben angegebenen Bildungszweigen (Polit. 8., 1. u. 3.) u. S. 481. über die Kalligraphie im Mittelalter. Gesch. d. Erz. d. II. S. 232. 241. und seit 1500 S. 370. wie auch Unterrichtsl. S. 167 fgg. wo auch von dem Gebrauche des Tactes bei dem Schreibenlehren geredet wird. Auf jeden Fall verlangt die Hand, damit sie eine bleibende gute Hand werde, längere Uebung. Neben der Kalligraphie ist auch die Tachygraphie (für Geschwindschreiber) und Stenographie (in Abbreviaturen, vgl. Cicero ad Att. 13. ep. 32. u. Plutarch Vit. Cat.) für unsere Cultur wichtig geworden. Sehr prakt. Anleitung in der Methode des Schreibunterrichts gibt Denzel in s. Einl. in die Erz.- u. Unter.-Lehre rc.

Anm. 2. Das Zeichnen wird allgemein erlernt 1) für mehrere andere Lehrgegenstände; 2) um etwas geschickt nachbilden zu können; 3) als nützliche Selbstbeschäftigung, besonders um an Ruhe und Stille zu gewöhnen; 4) als Bildung des Geschmacks; 5) zur Erweckung des Kunsttalents, wo es sich etwa findet. Man unterscheide daher diesen Lehrgang der allgemeinen Bildung von dem bestimmteren der Kunstschule, welcher von der Kopfzeichnung anzufangen pflegt, während jener einfachere Formen

einübt. — Auch hierin hat die Pestalozzische Schule ein Verdienst, wie Jos. Schmids und mehr noch Ramsauers Zeichnungslehre beweisen. Auch sind als methodisch zu empfehlen die Anleitungen von Karl Schmidt, von Sickel, von Ausfeld u. A. und über den Lehrgang hierin Zerrenner, Grundſ. d. Schul-Erziehung; (auch für den Schreibunterricht.)

§. 88.

Für die übrigen Handgeschicklichkeiten haben wir hier nur den allgemeinen Grundsatz anzugeben, daß sie nicht zu vernachläßigen sind, z. B. Papparbeiten, und besonders für Knaben Drechslerarbeiten, aber auch nicht zum Nachtheile anderer wichtigerer Lehrgegenstände, oder der Gesundheit, z. B. die Nadelarbeiten des weiblichen Geschlechts zu übertreiben.

3. — Der Stimme.

§. 89.

a. — Sprechen und Singen.

Die Uebung der Stimme sowohl im Sprechen als im Singen ist so unmittelbar der Humanität eigen, daß die Natur von selbst das Kind dazu treibt. Aber sie soll auch eine absichtliche seyn, welche beides nach Regeln zu derjenigen Vollkommenheit bildet, zu welcher jeder Mensch bestimmmt ist. Denn jeder soll mit reiner, wohltönender Stimme seine Sprache reden, und dazu methodisch geführt werden, indem man eigene stufenweise Uebungen zum deutlichen und schönen Aussprechen anstellt, welche in das Declamiren übergehen. Ebenso bedarf die Gesangbildung eines eigenen stufenweisen Lehrganges in dem allgemeinen Jugendunterricht, welcher sich von der Bildung zum Kunstgesang für das besondere Talent unterscheidet.

Anm. Die allgemeine Gesangbildung hat schon seit Jahrhunderten, besonders in Deutschland, durch den Kirchengesang einen wohlthätigen Schwung erhalten, und seit der neuesten Zeit für die Volksschulen, in Anwendung der Pestalozzischen Methode durch Pfeifer und Nägeli, welcher die Melodik, Rhythmik und Dynamik als die 3 Stufen dieser Uebung bezeichnet hat, ferner durch Natorp, Koch, Engstfeld u. A. Man findet diese Lehrweisen gründlich gewürdigt in Denzels oben angef. Einl. und auch in der ebenfalls angef. Grunds. der Schulk. von Zerrenner zweckdienliche Belehrungen. Von der Methode im Kunstgesang, z. B. der sogenannten Italienischen haben wir hier nicht zu reden.

§. 90.

b. — Lesen und Vortragen.

Das Lesen ist eine für die Cultur nothwendige Fertigkeit, mehr noch als das Schreiben, denn es ist eine Erweiterung des Vermögens die Gedanken der Menschen zu vernehmen, selbst aus der Ferne und aus der Vergangenheit. Jedes Kind soll lesen lernen. Diese Fertigkeit ist ein mechanisches Auffassen der Schrift, so daß sie verstanden und mit Gemüth ausgesprochen wird. Der Anfangspunct dieses Unterrichts liegt mit den Elementen des Schreibens (§. 87.) und Sprechens zusammen, in jenen als Zeichen der Laute, in diesen als Angabe der Laute selbst. Die Uebung kann hiernach einen analytischen oder einen synthetischen Weg gehen. Der erste fängt mit den Zeichen d. i. den Buchstaben an, und läßt sie als solche erlernen — die sogenannte Buchstabirmethode; der zweite fängt mit den Lauten an, und übt sie für sich und in ihrer Zusammensetzung ein, welches in mancherlei Modificationen geschehen kann — die Lautmethode. Diese letztere verdient eigentlich den Namen Methode, weil es naturgemäß ist, mit der Sache (dem

Laut) anzufangen, nicht mit ihrem Zeichen. Der vollständige Unterricht im Lesen hat drei Cursus. Der erste bezweckt die mechanische Fertigkeit, der zweite das Lesen mit Verstand, der dritte das Lesen mit Ausdruck. — Auf ähnliche Art steigt die Uebung im Vortrage stufenweise in dem zusammenhängenden Reden bis zum schönen Declamiren.

Anm. 1. Seitdem man Gedrucktes lieset, lehrt man schicklich sogleich die Druckschrift lesen; in alter Zeit war die Verbindung mit dem Schreibenlernen natürlicher. Das Buchstabiren, wie es gewöhnlich betrieben wurde, konnte allerdings von einem früheren Bekämpfer „zornerweckend", genannt werden, indessen kann dieses doch auch einen methodischen Lehrgang nehmen, der sich in der Erfahrung als gut bewiesen hat. Besser ist aber die Lautmethode, und bewährt sich nun seit geraumer Zeit in unsern Volksschulen als vortrefflich. Stephani hat das Verdienst, sie in dieser Anwendbarkeit (seit 1805) erfunden zu haben. Großes Verdienst hat sich hierin auch Olivier durch sein orthoepographisches Elementarwerk (1808) erworben, und obgleich sein Princip mit der unendlichen Menge der Stimmlaute die Töne, deren Anzahl gemessen ist, verwechselt, so ist doch seine Lehre von der Mundstellung praktisch geworden. Verschiedene Manieren u. Verbindungen jener Methoden haben Gedicke, Pöhlmann, Wolke, Krug, Teumer u. A. angegeben; manche Lehrer sind dabei in einen neuen Pedantismus gerathen, und man findet da noch häufige Schulmeistereien.

Anm. 2. Der erste Cursus läßt die Buchstaben (Laute) einfach aussprechen, dann zusammensetzen, und schreitet so methodisch fort, wozu man Lesemaschinen im Anfange gebraucht. Das Zusammenaussprechen mehrerer Schüler nach dem Tact dient besonders für diesen ersten Cursus, der bei täglicher Uebung in längstens einem halben Jahre beendigt ist. Der zweite benutzt nur diese mechanische Fertigkeit, um die Worte und Sätze in das Denken aufzunehmen, und hiernach auszusprechen, also

mit Beachtung der Interpunction. Er setzt diese Uebung lange genug, wenigstens ein Jahr fort, und geht allmählig in den dritten über, welcher den Ausdruck des Gefühls verlangt, das so frühe noch nicht da seyn kann. Dieser läßt dann mit Rhythmus und Pausen, mit Stimm- und Tonveränderung, mit Abwechselung des Wärmegrades u. s. w. lesen. Zu gleicher Zeit übt man das Reden in demselben Stufengange, theils zum ruhigen Vortragen, theils zum declamatorischen Recitiren, — die vielen Lesebücher und Sammlungen für diese Zwecke bieten einen Reichthum von Stoff aller Art dar; aber als vorzügliche Anleitung dient Diesterweg, die höhere Leselehre. (Die Singübungen müssen auch auf das Sprechen und Lesen günstig wirken.) Uebrigens findet der Lehrer die besten Anweisungen in den oben angeführten Werken von Denzel und Zerrenner, wie auch in Niemeyers Grundſ. d. Erz. u. d. U. Der Verf. bezieht sich auf s. Erziehungsl. bes. in der Unterrichtsl. (S. 173 fgg.), wo er alles dieses weiter behandelt hat.

II. Unterricht im Mathetischen.

1. Kenntniß der Außenwelt.

§. 91.

a. — Das Mathematische.

Der Grundunterricht führt in das mathematische Denken ein durch die Anschauung von Zahl und Raum, nach Größe und Form, und bereitet den eigentlichen Unterricht in der Arithmetik und Geometrie vor. Beide sind Lehrgegenstände für die allgemeine Jugendbildung, theils wegen ihres einzigen formalen Nutzens zur Bildung der Denkkraft, und als Grundlage der reinen Sinnenerkenntniß, theils wegen ihrer materialen

Anwendung im Leben, und hier vornehmlich als Rechenkunst, in welcher die Kinder beiderlei Geschlechts unterrichtet und eingeübt werden müssen. Der Anfangspunct dieses mathematischen Unterrichts liegt in der oben angegebenen Vorbereitung, welche allmählig in diesen geregelten übergeht. Dieser nun hat drei Stufen: die erste ist noch die anschaulichere Uebung als Formen und Zahlenlehre; die zweite ist die bestimmte in der Geometrie und Arithmetik, um die Lehrsätze mit ihren Gründen u. Folgen auffinden zu lassen; die dritte führt in die wissenschaftliche Behandlung ein, sowohl in die Euklideische als Algebraische. Die Geometrie geht zwar immer einen Schritt voraus, weil sie mehr anschaulich ist, aber die Arithmetik darf doch nicht so weit zurückbleiben, daß sich nicht beide die Hände reichen. So ist es in dem erziehenden Unterricht, welcher hiernach 3 Cursus hat. Erster C. die Größenlehre in Formen und Zahlen in der anschaulichen Einübung; hierzu wird die Zeit von etwa dem 7ten bis zum 10ten Lebensjahre erfordert, und eine Beschäftigung, die sich mehr innerhalb dieser Anschauungen frei bewegt, als in dem Lehrbegriffe schulmäßig fortschreitet. Zweiter C. die Raumlehre in den Begriffen von den Grundfiguren, Dreieck, Kreis ꝛc. zur Erkenntniß der Gleichheit; die Zahlenlehre bis zur Einsicht ihrer einfachen Verhältnisse; wozu ebenfalls wegen der mehrseitigen Uebungen etwa 2 Jahre erforderlich sind. Dritter C. Die Geometrie von der Lehre der Aehnlichkeit der Figuren an, die Stereometrie hindurch, und bis zur Gränze der Trigonometrie; die Arithmetik von den Proportionen bis in die Buchstabenrechnung ebenfalls 2 Jahre. — Das Rechnen ist eine eigne praktische Uebung, die nebenher statt finden muß.

Anm. Nur wenn der Schüler den ersten Cursus gut geführt worden, wird er die Mathematik wahrhaft lernen. Denn sonst fehlt ihm die Grundanschauung, und die mathematischen Sätze werden nur in Formeln und historisch erlernt, wenn sie noch erlernt werden, denn der Weg wird ihm dann mit jedem Tag schwerer. Das ist die Ursache, warum unter den vielen Schülern, die Unterricht in der Mathematik erhalten, so wenige sie lernen, oder Lust daran gewinnen. Die Ausnahmen sind selten. Gleichwohl ist jeder, auch nur mittelmäßige Kopf, fähig sie soweit zu lernen, als sie oben für den allgemeinen Unterricht angegeben ist. Deßhalb sollte das Verdienst Pestalozzi's, das er sich durch seine Idee von einem Abc der Anschauung der Maaß- und Zahlenverhältnisse, oder die sogen. Formen- und Größenlehre erworben hat, dankbar durch die allgemeine Aufnahme zum ersten Cursus in der Mathematik anerkannt werden. Neuere Lehrbücher geben bessere Anleitung dazu, als die ersten gaben. In dem oben angef. von Denzel findet sie der Lehrer vorzüglich. So wie aber überhaupt der Lehrer das lebendige Buch seyn soll, so vorzugsweise in der Mathematik. Ihm selbst dienen für die folgenden 2 Curse alle wissenschaftlichen Lehrbücher, und näher für diesen Unterricht die von F. A. Diesterweg, Harnisch u. A.

b. — Kenntnisse der Sinnenwelt;

§. 92.

— α. der Erd- und Himmelskunde.

Die Kenntniß unsers Wohnorts, der Erdoberfläche, in ihrer Vollständigkeit Geographie genannt, ist für jeden gebildeten Menschen nothwendig: es fragt sich nur, was davon in den Jugendunterricht gehört. Da die Erdkunde in ihrer ganzen Ausführung in den Lebensverhältnissen selbst immer ausführlicher erlernt wird, so verlangt dieser Unterricht bei weitem nicht jene Ausdehnung, sondern findet seine Gränzen in der

Vorbereitung zu einem Fortlernen im Leben, oder auch in eigenem Fachstudium, welche zugleich Lust und Liebe dazu erweckt, und überhaubt formal bildet. Der Anfangspunct dieses geographischen Unterrichts liegt in der Aufmerksamkeit des Kindes auf die Lage seines Wohnorts und auf die Gegend umher. Hieraus ergibt sich der erste Cursus, welcher diese Aufmerksamkeit dahin lenkt, daß sie den Zusammenhang von Berg, Thal, Ebene, Fluß rc. bestimmt auffaßt, und dabei die Phantasie nach allen Seiten hin, wo auch das Auge nicht mehr hinsieht, die Gegend fortsetzen läßt. Da wird denn der Lauf des Flusses, der Zug des Gebirges rc. einfach im Zusammenhange gedacht, und etwa auf einer Tafel bezeichnet. Dieser Unterricht erfordert etwa ein halbes Jahr, und geht in den zweiten Cursus über, welcher während einiger Jahre dieses, fortschreitend zum Zusammengesetzteren, immer weiter ausdehnt, bis so die Oberfläche unsers Continents, sodann der übrigen Erdtheile und Gewässer nach den Gebirgszügen, Flüssen, anschaulich von der Einbildungskraft erfaßt ist; welches dann ebenfalls auf der Tafel einzeln bezeichnet werden kann. Hiermit geht man zum Gebrauche der Landcharten über, die man dann auch den Schüler selbst entwerfen läßt. Um aber diesen Unterricht zu beleben, so muß er möglichst die Form einer Reise annehmen. Er führt dann bis zum Begriff der Erdkugel. Hierauf erst erfolgt als der dritte Cursus, die Länder und Völkerkunde, nämlich eine nochmalige Reise vermittelst der Charten, um das Wichtigste aus dem physischen, statistischen und politischen Zustande zu erlernen. Den Schluß macht das Mathematische in dem Verhältniß des Erdplaneten, und mit dem 12ten Lebensjahre kann er beendigt seyn. — Die Himmelskunde ist gewöhnlich nicht in den

Erziehungsunterricht aufgenommen, gleichwohl sieht schon das Kind nach dem Sternenhimmel, und jeder Mensch achtet Sonne und Mond, und soll richtige Erkenntniß davon haben, so weit sie für das gebildetere Leben gehört. Man denke also hier nur nicht an eine eigentliche Astronomie, sondern nur an jene allgemeinen Kenntnisse, deren Anfangspunct in dem täglichen und nächtlichen Betrachten des Himmels liegt, und die sich gleichsam unter der Hand in Verbindung mit andern, besonders mit geographischen mittheilen lassen, bis sie sich in jenem dritten Cursus ganz mit diesem Unterricht vereinigen.

Anm. Man gab seit Basedow für den Unterricht in der Geographie die Regel, daß man ihn mit dem Wohnort und seiner Umgebung anfangen solle, aber man blieb immer in der Verkehrtheit, als sey es Landchartenkenntniß, die doch als Bezeichnung die Kenntniß der bezeichneten Sache voraussetzt. Diese aber ist die Oberfläche der Erde, und also ist es vorerst Chorographie, welche die Orographie u. s. w. in sich schließt. Diese wahrhaft gründliche Behandlung der Geographie ist durch die Idee von Ritter hervorgerufen worden, und nun auch durch Lehrbücher für den Jugendunterricht bearbeitet; wir nennen hier nur Henning, als den ersten dieser Versuche, Zeune, (bes. für die Erdkugel u. die phys. Geogr.) und Ditteuberger, als die ausführlichste Behandlung, zugleich mit statist. polit. und historischem Stoff für den dritten Cursus. Uebrigens sind für den Lehrer die größeren geographischen Werke und Reisebeschreibungen nöthig, welche letzteren er auch den Schüler mag lesen lassen, vorerst die Sammlung von Campe. — Landcharten, Globen, Tellurien, Planetarien und dergleichen Apparat muß nicht vor der rechten Zeit gebraucht werden, weil er sonst zerstreut. — Für den Unterricht in der Astronomie dient dem Lehrer trefflich das Lehrbuch der Sternkunde von G. H. Schubert (1831.)

— a. Naturkunde.

§. 93.

Der Mensch lebt in der Natur, sie soll nicht ihn, sondern er soll sie beherrschen, also möglichst kennen lernen. Jeder Mensch ist hierzu bestimmt. Die Naturkunde ist daher ein nothwendiger Gegenstand in dem Erziehungsunterricht. Er hat seinen Anfangspunct in dem Hereinleben des Kindes durch seine Sinnen- und Willensthätigkeit. Die Sinnenübungen sind also der erste Unterricht, den das Kind in den Naturkenntnissen erhält (§. 66.). Allmählig scheiden sich dreierlei Zweige dieser Kenntnisse aus: 1) die der Naturerzeugnisse, wie sie sich hauptsächlich dem Gesichtssinne darbieten und hiernach beschrieben werden — Naturbeschreibung (gewöhnlich Naturgeschichte genannt); 2) die der Naturkräfte, wie sie aus den Erscheinungen erkannt werden — Naturlehre; 3) die der Naturentwicklung — Naturgeschichte im höheren Sinne. Die erste ist der Stoff, welcher am frühesten und faßlichsten die Jugend anspricht; die letzte eignet sich erst für die reifer gewordene Geistesthätigkeit. Man könnte also diese drei Unterrichtszweige auch als die drei auf einander folgenden Stufen der Naturkunde bestimmen. Indessen hat doch jeder Zweig wieder seine 2 — 3 Cursus, und zwar so, daß einige parallel mit einander laufen. Die Naturbeschreibung hat ihre erste Stufe in jenen Sinnenübungen, wobei die Kinder zugleich Thiere, Pflanzen, Sterne gelegenheitlich unterscheiden und benennen lernen; in ihrer zweiten lehrt sie ordnen aufsteigend unter Species und Genus, bis zu Classen hinauf, in der dritten wird das Ganze absteigend von oben herab umfaßt. Die Naturlehre gibt in der Stufe, wie sie sich von jenem Grundunterricht ausscheidet, einzelne Naturkräfte (z. B. die Elektricität)

zu beobachten, und lenkt das Nachdenken auf ihre Ursachen und Wirkungen; die höhere Stufe führt dieses Einzelne auf den Zusammenhang des Ganzen zurück. Die Naturgeschichte hat eben hierin ihre erste Stufe, und läßt in Verbindung mit den astronomisch-geographischen Kenntnissen in das Weltganze schauen. Alles dieses hat nämlich den Zweck, theils für das Fachstudium theils für das Fortlernen im Leben vorzubereiten, ganz wie bei der Erd- und Himmelskunde (§. 91.). Wenn nun der Schüler im Alter von 7—8 Jahren in den 2ten Cursus der Naturbeschreibung eintritt, und damit 2—3 Jahre verweilt, so wird er im Alter von 10—11 Jahren in den dritten hinauftreten, und zugleich in den ersten eigentlichen der Naturlehre, sodann nach etwa 2 Jahren in den höheren derselben, so wie in den 1ten der Geschichte der Erde.

Anm. 1. Eine vollständige Kenntniß der Mineralogie, Botanik, Zoologie in den Jugendunterricht aufnehmen wollen, wäre eine Verkehrtheit, welche hoffentlich keinem Lehrer mehr einfallen wird; die Ausführung würde sogar lächerlich. Die Hauptsache ist, daß der Schüler diejenigen Naturalien kennen lernt, deren Kenntniß die nützlichste ist, und daß die Art dieses Unterrichts das Interesse an dem Fortlernen im Leben selbst erweckt. Dazu bedarf es keiner großen Sammlungen oder kostbaren Bilderbücher; nur der Lehrer hat dergleichen nöthig, damit er auch hier das lebendige Buch sey. Für ihn sind dann auch die Lehrbücher von Funke bis auf Melos, Eckerle, Stieffel u. A, und ganz besonders für den 1ten und 2ten Cursus die kleine Naturgeschichte von Schubert, so wie das Handbuch von J. A. Wagner. — Auf ähnliche Weise verhält es sich mit der Physik und der Auswahl des Wichtigsten für jeden Cursus, wobei dem Lehrer als gute Hülfsmtttel dienen die Lehrb. von Vieth und Hellmuth bis Munke u. A.

Anm. 2. Einen Vorschlag für den Unterr. in der Naturkunde gibt Tholucks lit. Anz. ꝛc. 1832 Nr. 14 fgg. welcher in der

Hauptsache mit dem unsrigen zusammentrifft, aber auch Manches verschieden angibt, und vorzügliche Beachtung verdient.

2. Kenntniß der Innenwelt.

— a. Ihre Darlegung in dem Menschenleben.

§. 94.

α. Sprache.

Die Sprache, insbesondere die Wortsprache, ist die unmittelbare Aeußerung der Vernunft. Der Geist geht in den Geist über durch das Wort, nicht blos durch das einzelne, sondern mehr noch durch den Satz und die Rede im Zusammenhang. Denn darin theilt sich Geist und Gemüth im Ganzen mit, also in der Sprache eines Volks die in diesem Volke lebende Menschheit. Eine Sprache verstehen, heißt also den Geist des Volkes, dem sie angehört, in sich aufnehmen, und dessen Bildung der Seele aneignen. Sie wird erlernt entweder von außen (in gewissem Sinne analytisch), wenn man die Wörter, die Regeln ihrer Abänderungen, die Regeln der Wortfügung, den Charakter ihres Gedankenausdrucks, kurz den Genius dieser Sprache sich so zu eigen macht, daß man sie durchaus versteht, richtig spricht, und gut schreibt. Dagegen wird sie innerlich (in eben diesem Sinne synthetisch) erlernt, wenn sie durch das Leben in dieser Sprache lebendig erwächst, indem alle umgebende Menschen, wie auch die täglich vernommenen Laute und Ausdrücke in dieser Sprache beständig in Sinn, Verstand, Gedächtniß, Einbildungskraft so einfließen, daß die Seele nicht Wörter lernt, sondern Worte, daß sie nicht die Begriffe erst in diese Sprache übersetzt, sondern ursprünglich darin bildet, sie nicht auswendig lernt, sondern inwendig unter dem von allen Seiten

her allaugenblicklichen Einfluß gleichsam einsaugt, in derselben denkt, fühlt, dichtet, träumt, lebt und webt. Die Sprache, welche innerlich erlernt wird, ist eigentlich nur die Muttersprache; annähernd auch jede andere, die als lebendige Sprache in die Seele eingeht. — Jede Sprache, die man erlernt, bringt doppelten Nutzen mit: den materialen, indem sie in den Stand setzt, in dieser Sprache theils mit Büchern theils mit Personen zu verkehren; den formalen, indem sie die Seelenthätigkeit ganz vorzüglich übt, und außer dieser klar vorliegenden Kräftigung noch die höhere bewirkt, daß sie dem Geiste noch einen andern Geist, und zwar den einer ganzen Bildungsstufe aufschließt.

Anm. 1. Unsere gute deutsche Sprache führt uns schon auf jenen Unterschied, indem sie Worte und Wörter gar wohl unterscheidet, und das führt weiter. Es ist sehr wichtig, besonders bei den jetzigen Streitigkeiten über den Sprachunterricht, die Verschiedenheit in dem Erlernen einer lebendigen als solcher, und einer todten oder wenigstens nicht in das Leben des Schülers verwebten Sprache zu bemerken. So z. B. hat bei dieser fremden das Gedächtniß eine ganz andere Anstrengung nöthig. Es ist da großentheils Wortgedächtniß und kann es der Natur nach nicht anders seyn, wenn es gleich von Seiten der Anschauung und der Urtheilskraft unterstützt werden mag, dort aber ist es ein Gedächtniß, welches aus dem Gesammteinfluß seinen unendlichen Reichthum erhält, und dabei mit allen Seelenthätigkeiten innigst verschmolzen ist, so daß sich der Schüler in die Worte, Regeln ꝛc. der Sprache einlebt, ja daß ihre Quelle selbst, wie die Natur der Heimath in dem Kinde, in der Seele fortquillt.

Anm. 2. Der materiale Nutzen einer Sprache ist der, nach welchem man im gemeinen Leben zuerst zu fragen pflegt; man braucht sie. Indessen wird der formale Nutzen doch auch in neuerer Zeit ziemlich allgemein anerkannt, und mit Recht für die Verstandesübung hoch angeschlagen. Nur geschieht das öfters so oberflächlich, daß man dieselben Uebungen auch in

der Naturkunde und in der Mathematik findet; man übersieht nämlich das eigentlich Logische, welches tiefer liegt, und nur durch das Grammatische gewonnen wird. Aber nun gar jene höhere Geistesbildung, welche das tüchtige Erlernen einer Sprache gewährt, wie wenig wird sie noch verstanden! Dieses Aufschließen einer neuen Welt, die in der Sprache liegt, und in Uebersetzungen nur in einem getrübten Spiegel widerscheint! Darum sagten Manche, wenn auch im Scherze, sie hätten so viele Geister in sich als sie Sprachen verständen, und Luther nennt in hohem Ernste die Sprache die Scheide, „in welcher das Messer des Geistes steckt." (Vgl. Gesch. d. Erz. II. S. 107. 227 fgg. 806. 449. u. a. a. O. Unterrichtsl. S. 121 fgg. 201 fgg.)

§. 95.

— 1. Die Muttersprache, die deutsche.

Obgleich die Sprache, in welcher das Kind auflebt, nicht schulmäßig von ihm braucht erlernt werden, damit es sie besitze, so ist doch auch dieses Erlernen nöthig, damit es sie vollkommen besitze, und ihren unschätzbaren Werth für die materiale und formale Bildung ganz gewinne. Daher gehört dieser Unterricht für jeden, der selbst zu den Gebildeten seines Volkes gehören soll; besonders „der Deutsche ist gelehrt, wenn er sein Deutsch versteht". Der Anfangspunct dieses grammatischen Unterrichts liegt in dem natürlichen Aufleben in dieser Sprache. Durch die Lenkung der Aufmerksamkeit auf das Einzelne, welches das Kind in den Worten und Sätzen schon in sich hat, ergibt sich der erste Cursus, die Reflexion auf dieses Einzelne, so daß der Schüler, (von etwa 7—8 Jahren), es selbst auffinden und selbst die Regel abstrahiren muß. Hierauf folgt der zweite Cursus, die Zusammenstellung und Einübung der Regel, sowohl in der Etymologie, als in der Syntaxis, bald mehr analytisch,

bald mehr synthetisch, also mit Sprech-Lese-Schreibe-Uebungen, bis zur Einführung in den Styl. Etwa 2 — 3 Jahre mögen hierzu erforderlich seyn, weil diese Uebungen mit der Geistesentwicklung parallel, also nicht übereilt fortschreiten müssen. Der dritte Cursus lehrt nun den Schüler durch Lectüre, Beurtheilung, Stylübung — den Genius der Sprache deutlich erkennen und in sich aufnehmen. Er endigt im Jünglingsalter, übergehend in die Kenntniß der Literatur.

Anm. Besondere Regeln sind hier nicht nöthig, weil sie sich unmittelbar aus den Gesetzen der Methodik ergeben, z. B. vom Einfachen zum Zusammengesetzten 2c. (§. 16.), die sämtlich grade in diesem Unterricht sehr anwendbar sind. Nur müssen wir auf die Wichtigkeit der Wurzelforschung in diesem Unterricht aufmerksam machen, weil sie den Verstand und den Geist vorzüglich belebt. Sie wird noch zu sehr vernachläßigt, so wie auch das alte Deutsch. Der Lehrer möge sich besonders auf der Bahn, welche die Gebrüder Grimm für unsere Sprachkunde gebrochen haben, so führen lassen, daß er eine lebendige deutsche Grammatik dem Schüler sey. Diesem bieten sich dabei mit jedem Jahre neue gedruckte Sprachlehren dar, worin er dann wird auszuwählen wissen. Die von Graßmann, Herling, Becker liegen uns hier zunächst vor. — Die Orthographie ergibt sich in dem Sprachunterricht unmittelbar.

§. 96.

— 2. Lebende Sprachen.

In dem Grade als ein Volk mit uns Cultur und Verkehr theilt, sind auch die Vorstellungen und Begriffe seiner Sprache mit der unsrigen verwandt, und das Leben fließt gemeinsam auf diese Sprachen ein. Die fremde lebende Sprache wird daher, auf ähnliche Weise wie die Muttersprache, am besten im Leben erlernt. Der Unterricht soll sich nun diesem

möglichst annähern. Sein Anfangspunct liegt im Sprechen und Lesen überhaupt; von diesem ausgehend lehrt der erste Cursus die Aussprache, indem er Ohr und Mund daran gewöhnt, so lesen läßt, Worte und Sätze laut mittheilt und einübt. Ein 2ter Cursus erweitert diese Uebung zum Sprechen und Schreiben in dieser Sprache, lenkt dabei die Aufmerksamkeit auf ihre etymologischen und syntaktischen Regeln, und läßt sie den Schüler selbst abstrahiren und sich aneignen. Ein 3ter Cursus setzt diese Rede- und Stylübungen dahin fort, daß der Unterschied dieser Sprache von der unsrigen im Einzelnen scharf bemerkt, und ihr Genius im Ganzen erkannt werde; er schließt mit der Einführung in ihre Literatur.

Anm. Am meisten in unserm Leben bewegen sich die europäischen Sprachen, die germanischen sind zugleich am nächsten verwandt, aber die romanischen theilen mit uns die Bildung, die uns aus ihrer Quelle, der lateinischen, zugeflossen ist; vor allen die französische, wegen des benachbarten Verkehrs, und durch ihren so allgemeinen Gebrauch. Die Sprachen der entfernteren Völkerstämme, wie die slavische, arabische ꝛc. entfernen sich auch im Erlernen von dieser Methode. Daß aber namentlich die französische nur im Umgang gut erlernt werde, bestätigt sich selbst da, wo sie in Schulen übrigens recht gut gelehrt wird; denn wie selten lernt doch da ein Schüler im Leben damit aufzutreten! Kommt ja doch auch aus demjenigen Unterricht, wo viel französisch gesprochen wird, selten ein Schüler oder eine Schülerin, deren Aussprache vor dem feinsinnigen Gehör den Damen (die sich bekanntlich gerne, vielleicht pedantisch! auf die ihrige etwas zu gut thun) besteht. So lasse man denn in den Lehrstunden nur recht viel in dieser Sprache sprechen, und seine Gedanken niederschreiben, und verwende auf die Grammatik nur so viel Zeit, als nöthig ist um die Formen und Grundregeln so zu fassen, daß sie im Leben immer bestimmter erlernt werden. Einige Monate gebildeten Umgangs in Frankreich bringt dann weiter, als eine Reihe von Jahren bei den Sprachmeistern.

§. 97.

— 3. Die classischen Sprachen.

Die Griechen und Römer haben Schriften hinterlassen, welche Quellen der Geistesbildung geworden sind, und fortwährend bleiben; wir bezeichnen sie daher vorzugsweise, so wie auch ihre Sprachen, als classisch. Wer eine höhere Stufe der Bildung erstrebt, muß daher diese beiden Sprachen erlernen; sowohl ihr materialer als ihr formaler Nutzen ist durch nichts ganz zu ersetzen. Der formale besteht hauptsächlich in jener höheren Uebung der Geisteskraft, die zugleich Ideen aufschließt (im vollesten Sinne nach §. 93.). Obgleich die griechische Sprache Geist und Gemüth am meisten bereichert, mit der deutschen näher verwandt, und auf die lateinische bildend eingeflossen ist, so müssen wir doch der lateinischen im Jugendunterricht den Vortritt lassen, weil sie in ihren Begriffen rc. unsere jetzige (abendländische) Cultur hauptsächlich hat erzeugen helfen, durch ihre logische Vollkommenheit den Verstand ganz vorzüglich schärft, und als die uns näher liegende auch die leichtere ist, und zu der höher hinauf bildenden griechischen den Weg bahnt; doch so, daß der Unterricht in dieser letztern nur im Anfang einige Schritte hinter der ersteren her, allmählig aber mehr zugleich, und endlich Hand in Hand mit ihr geht. Die Methode kann für diese todten Sprachen nicht die wie bei der lebendigen seyn, denn es umgibt den Schüler nie ein rein lateinisches oder griechisches Leben, sie müssen also auf dem Wege des Wortes und der Regel, d. i. grammatisch erlernt werden, welcher übrigens die allgemeinen Gesetze der Methodik befolgen, und also die Wörter möglichst in Worte, (§. 92., Anm. 1.) das Gedächtniß für diese zugleich durch die Sache beleben, das Auswendiglernen durch selbst-

thätiges Auffinden beseelen, das Einüben durch Urtheilen begeistigen soll. Der Anfangspunct liegt da, wo die Reflexion auf Worte und Sprache beginnt, also am Ende des 1ten Cursus der Muttersprache (§. 94.), und somit beginnt der 1te Curs. der lateinischen etwa im 8ten Jahre, um so mehr, weil da zugleich die günstigste Zeit für das Wortgedächtniß beginnt; und er führt in die Grammatik ein. Der 2te Cursus übt die Grammatik so ein, daß er zugleich in die classischeu Schriftsteller einführt. Der 3te Cursus vollendet dieses durch Einführung in den Genius der Sprache, durch Stylübungen, und durch völlige Aufnahme wenigstens der lateinischen Sprache in das Denken, bis zur Fertigkeit im Sprechen und Schreiben. Dieselbe Methode findet zwar für die beiden classischen Sprachen statt, weil aber die lateinische etwas vorausgeht, so wird in ihr hauptsächlich das Elementarische in der Grammatik erlernt, und hierdurch der nachfolgenden griechischen der Schritt beschleunigt, so daß sie jene bald einholen kann, wo denn eine Wechselwirkung zwischen beiden dem besseren Erlernen einer jeden dient.

Anm. 1. Hauptsächlich seit Basedow, mehr noch seit Trapp und Campe will man das Erlernen dieser alten Sprachen zurücksetzen, und ist der tiefe Blick in ihren formalen Nutzen seltner geworden. Diese sogenannte philanthropistische Schule hat in ihrer Opposition gegen die früher mehr pedantisch herrschende sogenannte humanistische eine neue Reaction erregt, in welcher Niethammer die Würde des Humanismus wegen seiner Idealien (den sogen. Realien gegenüber) siegreich behauptet hat. Indessen dauert der Streit noch fort, worin in neuester Zeit Thiersch für die alten Sprachen und Klumpp, zwar nicht wider sie aber vermittelnd, ehrenwerth aufgetreten sind; ersterer will mit dem 8ten, letzterer 1—2 Jahre später den Unterricht im Lateinischen eintreten lassen. Für die drei Cursus sind etwa 10 Jahre nöthig.

Anm. 2. Auch über die Methode dauert die kämpfende Erwägung fort. Das lebendige Erlernen der todten Sprache ist mehrfach versucht worden, aber immer ohne das Ziel zu erreichen. Das liegt, wie oben bemerkt, in der Natur der Sache. Hier muß erst der Buchstabe durchbrochen werden, damit der Geist herauslebe. Der Weg, den Hamilton unlängst eingeschlagen hat, besteht in Vergleichung der alten Sprache und der Muttersprache, Wort für Wort, wie dieses schon vorlängst in der sogenannten Interlinearmethode bei uns (ohne Erfolg) versucht worden, und ist im Gegensatz gegen das in England noch übliche Erlernen durch ein mühseliges Gedächtnißtreiben dort ein Fortschritt, für uns nicht. Indessen sind deutsche Lehrer zu verbessernden Versuchen erregt worden, z. B. K. Wagner; und allerdings bedarf der Unterricht in den alten Sprachen noch mancher Verbesserung. Für das Lateinische haben seit Meierotto (dessen Einleit. in s. lat. Grammatik 1785 von den Lehrern immer noch möge studirt werden) die grammatischen Lehrbücher bedeutende Fortschritte gemacht. — Da ein weites Feld für die specielle Behandlung vorliegt, so muß der Verf. auf das verweisen, was in s. Unterrichtsl. S. 214. und noch weiter in s. Darstell. aus dem Geb. d. Pädag. I. u. II. an mehr. O. entwickelt worden; vgl. auch Gesch. d. Erz. II. S. 444 fgg.

§. 98.

— β. Geschichte.

Die Kenntniß dessen, was sich in der Menschenwelt von Anfang an ereignet hat, führt zugleich in die Entwicklung der Menschheit ein, und ist also ein Mittel der allgemeinen Bildung. Der Anfangspunct des Unterrichts hierin liegt in dem Interesse der Kinder an dem, was sich um sie her ereignet, und an dem, was ihnen erzählt wird, besonders aus einer Zeit, wo das Mythische und Historische für ihre Seele noch zusam-

menfließt (vgl. Pädag. §. 52.). Dieses geht in die geschichtlichen Erzählungen von merkwürdigen Begebenheiten und Menschen über, und so wird der erste Cursus in dem Geschichtsunterricht durchgeführt; er ist vorzugsweise biographisch. Aus ihm selbst erwächst der 2te, der ethnographische, weil das Leben einzelner wichtiger Menschen in die Geschichte ihres Volkes eingeht; und ebenso aus diesem der dritte, der welthistorische, weil sich in dem Leben der wichtigsten Völker das Gesammtleben der Menschenwelt entwickelt. Um aber dieses fest und im Zusammenhang zu erfassen, ist auch das Chronologische zu erlernen, und zwar weil es Gedächtnißsache ist frühzeitig, aber damit nicht (die so gewöhnliche) Verworrenheit entstehe, nebenbei und in dem Stufengang vorerst der weiter aus einander liegenden, dann der die Zwischenräume mehr und mehr ausfüllenden Merkpuncte. Die Lehrweise ist der Natur nach die mündlich erzählende, die erst späterhin in eine schriftliche (durch Dictiren) übergehen mag, jedoch immer so, daß der Schüler das Vernommene wieder erzählt. Dazu kann er denn auch, wenn er geübt genug ist, durch Lectüre aufgefordert werden. Die Zeit für den ersten Cursus geht etwa bis zum 11ten Jahre, für den 2ten bis zum 15ten, für den 3ten gehört das Jünglingsalter, und für die specielle Geschichtskunde das ganze Leben.

Anm. 1. Ueber den schlechten Erfolg des Geschichtsunterrichts wird viel geklagt, ebenso über die Schwierigkeit, die rechte Methode zu finden. Diese zwar ist aus der Natur der Sache bald gefunden, wenn man nur den Jugendunterricht von dem des akademischen Studiums unterscheidet; aber damit ist es auch noch nicht genug, denn grade dieser Lehrgegenstand verlangt

eine eigene und sehr belebende, überhaupt vorzügliche Lehrgabe. Daher gehören die guten Jugendlehrer für dieses Fach zu den seltensten. Auch müssen sie dabei die Entwicklungsstufe des Schülers beachten, und anders dem Anfänger, anders dem Reiferen erzählen u. s. w. Die Lehrbücher sind nur für den Lehrer, um ihm die Materialien und etwa auch die Anordnung anzugeben. So mag er sie von Bredows Büchlein an, welches das Merkwürdigste aus der Geschichte enthält, bis auf die größeren Lehrbücher, wie das von Schlosser, und nebenbei die synchronistischen Tabellen, wie die von Kohlrausch und den Zeitenstrom von Straß u. dgl. gebrauchen.

Anm. 2 Die Anthropologie gehört nicht als eigenes Fach in den Erziehungsunterricht; denn ihr physiologischer Theil erfordert schon ein wissenschaftliches Studium, und auch die moralische Kraft des Zöglings würde dabei gefährdet; und eine Psychologie für Kinder, wenn gleich Campe eine geschrieben, ist naturwidrig, als eine Störung der Gemüthlichkeit durch verfrühete Reflexion. Ueberhaupt ist das Reflectiren auf das Selbst erst dann an der Zeit, wenn man seinen Charakter gewonnen hat, vorher macht es leicht unwahr, und führt wenigstens nicht zur gründlichen Selbsterkenntniß. Die einzelnen anthropologischen Kenntnisse schließen sich an die Naturkunde, Geschichte und vornehmlich die Religion natürlich und fruchtbar an, so weit sie der heranwachsenden Jugend dienen.

§. 99.

— b. Religion.

Dieser wichtigste unter allen Lehrgegenständen kann hier nur im Allgemeinen berührt werden, weil er zugleich eine theologische Seite hat, die unter dem Namen der Religions-Katechetik ein eignes Studium erfordert. In jedem Menschen soll

die Religion leben, und zwar als die Seele seiner ganzen Bildung (Pädag. §. 83, a. u. a.). Der Unterricht soll daher das Tiefste, Innerste und Heiligste im Gemüth mit jedem Worte beleben und auf Gott hinaufrichten, und das so, daß es auch das ganze äußere Leben durchdringe. Der Anfangspunct ist der fromme Sinn des Kindes (Pädag. §. 44. 55.), und der 1te Cursus des Unterrichts die Beziehung des kindlichen Glaubens auf den himmlischen Vater, durch die Erzählung der göttlichen Offenbarungen und insbesondere von dem Erlöser historisch entwickelt; er wird mehr gelegenheitlich, aber doch täglich in dem ganzen Familienleben ertheilt. Der 2te Cursus, etwa vom 10ten Jahre an, führt den kindlichen Glauben in Begriffe aus, und bringt denselben in die Lehre unserer positiven Religion, durch die Verbindung mit der heiligen Schrift. Der 3te Cursus ist der eigentliche Katechumenenunterricht, der die Religionslehre in ihrem Zusammenhang für Geist und Gemüth entwickelt, wofür das angehende Jünglingsalter die rechte Saatzeit ist, so daß er nun die heilige Weihe für das Leben in der Religionsgemeinschaft ertheilt.

Anm. 1. Das Speciellere der Methode ꝛc. hierin bedarf einer eignen Ausführung, weßhalb der Verf. auf s. Erziehungsl. S. 372 fgg. u. Unterrichtsl. 229 fgg. wie auch auf s. Katechetik verweisen muß. Erst in der neuesten Zeit hat die pädag. Liter. diesen Gegenstand tiefer und christlicher erfaßt, z. B. die in d. Pädag. §. 109, Anm. 2. angef. neuesten Schriften.

Anm. 2. Man denke übrigens nicht, daß es mit den Lehrstunden für die religiöse Bildung genug sey. Schon der Unterricht, wenn er als edler Same in gutes Land fallen soll, ist durch die fromme Gesinnung des aufnehmenden Gemüthes bedingt, aber es ist hier noch mehr zu thun. Die Kinder der Christen sollen Chri-

sten werden, und aller Erziehungsunterricht soll von der christlichen Denkart des Lehrers zum wahrhaft bildenden befruchtet seyn. Dieser Geist muß daher jeden Lehrgenstand durchdringen, wenn der Lehrer zum Heil der Jugend wirken will; und diese Pflicht ist in dem Grade heiliger, als die Cultur steigt, und ihre Richtung zum materiellen Leben ein Gegengewicht haben muß. Wohin sollte es sonst z. B. mit den Fortschritten in den Naturwissenschaften kommen? Eine Volksreligion ohne Christenthum würde dann grades Weges zum Isisdienst führen.

Vierter Abschnitt.

Der Unterricht im Ganzen.

§. 100.

Das Einzelne sowohl im Grund- als Fachunterricht, vereinigt sich 1) zum vollständigen formalen und materialen Unterricht für den, welchen die Erziehung fordert; 2) für die völlige Wirksamkeit des Bildungstriebes, so daß derselbe aus seiner reinsten Quelle mit kräftigem Leben alles durchdringt, was sich zur Bildung entfaltet; 3) für das höchste Ziel dieser Bildung, indem er sowohl den Zögling seinem Urbilde zuführt, als auch für seine Lebensverhältnisse vorbereitet, und zum Erlernen dessen, was seine Lebensbestimmung verlangen wird, tüchtig und eifrig macht. Solche gedeihliche Vereinigung ist die Aufgabe für die höhere Methodik. Alles, was in dem Jugendunterricht gelehrt wird, soll zu einem Ganzen der Bildung eingehen, und alles Einzelne soll sich nach einander und mit einander, unter dem Einwirken der Lehrer, in dem Schüler erzeugen, und zum Ganzen erwachsen. So nur ist er zugleich Erziehung. Was nun irgend im Lehrgeschäfte dieser widersprechen würde, es sey nun der physischen oder der moralischen oder auch der intellectuellen Erziehung, das sey verbannt.

Anm. Wo das Lernen der Gesundheit wirklich, nicht in elterlicher oder auch ärztlicher unrichtiger Meinung, schadet, wo es zu sehr anstrengt, wo es den Ehrgeiz, wo es die Eitelkeit nährt, auch wo es den Geist abstumpft, wo es den Frohsinn raubt u.

s. w., da ist es ein schlechtes Lernen. Aber nicht minder schlecht ist die Behandlung der Jugend, welche sie verweichlicht im Lernen, verhätschelt, in manchem vernachläßigt u. s. w. Der ächte methodische Unterricht in allen jenen Gegenständen verhütet dieses wie jenes. (Vgl. §. 2. 13. u. Pädag. 5. 12.)

§. 101.

So wie alles Einzelne aus dem gemeinsamen Keime erwächst, so streben auch alle diese Verzweigungen zur Einheit hinauf, wie sich der Baum in seiner Krone vollendet. Ja hier ist noch mehr, es ist der Geist, der alles in seine absolute Einfachheit aufnimmt. Die Lehrgegenstände liegen in dem Grundunterricht noch mehr in einander, in dem Fachunterricht gehen sie mehr aus einander, aber sie sollen sich auch da wieder allmählig in höherer Stufe zusammen verbinden. Nach diesem Grundsatz muß aufgefunden werden 1) die Zeitabtheilung der einzelnen Lehrgegenstände, 2) ihre Zeitfolge, 3) ihre Gemeinschaft, 4) die Auswahl des Stoffes für die verschiedenen Stadien.

Anm. Der gewöhnliche Fehler, jedem Lehrgegenstand nur für sich seinen Plan zu machen, ohne die andern genau zu berücksichtigen, ist ein sehr schlimmer Fehler, ungefähr wie wenn der Hausvater über einen Aufwand für eine Liebhaberei das Hauswesen verkürzt.

§. 102.

1) Die Zeitabtheilung. Jeder Lehrgegenstand ist ein zusammenhängendes Ganze, und soll er das in dem Schüler werden, so darf der Unterricht in demselben ein so wenig wie möglich unterbrochener, sondern muß ein stetig fortfahrender seyn. Das ist indessen nicht ohne Unterbrechung wie das Athmen, oder wie das Laufen nach einem Ziele möglich, denn alle Uebung geht längere Zeit hindurch, und alles Erlernen ist eine

Uebung während der Jugendzeit; auch ist nie bloß Ein Lehrgegenstand für eine gewisse Zeit gegeben. Daher muß die Zeit, welche für jeden bestimmt wird, so vermittelt werden, daß weder der Zusammenhang in der Seele des Schülers aus einander gerissen, noch in eine zu kurze Zeit eingedrängt, und als der einzige behandelt werde. Dieses ist die richtige Zerfällung in Lectionen (Lehrstunden — halbe Stunden — Viertelstunden), welche entweder täglich oder nach einem, zwei, drei Tagen fortfahren. Je jünger der Schüler, desto weniger darf seine Aufmerksamkeit auf einen Gegenstand unterbrochen werden, bis sie geübt genug ist, um gleichzeitig mehreres sich anzueignen. Daher sollen in den früheren Jahren nur wenige Lehrgegenstände neben einander, und diese in möglichst stetem Zusammenhange vorkommen; also alles alltäglich, auch wohl mehrmals des Tages. Weil aber die Kraft nicht überspannt werden darf, so ist die Lehrstunde um so kürzer zu bestimmen, je jünger der Schüler und je schwerer ihm der Lehrgegenstand ist. Auch soll geistige und körperliche Anstrengung, Ernst und Spiel in gedeihlichem Wechsel, zur Erholung und neuen Erregung statt finden.

Anm. So geht der gelegentliche erste Unterricht etwa mit dem 7ten Jahre in bestimmte Schulstunden über, die Anfangs halbe Stunden seyn mögen, und diese schon nach einem Jahre in ganze Schultage; nur daß viele Unterbrechungen dazwischen seyn müssen, und daß die Länge des Schultages mit den Jahren bis auf 6—8 Stunden zunimmt. In dem Jünglingsalter kann der Unterricht wieder auf wenige Stunden zurückkommen, wenn der Schüler mehr durch Privatfleiß arbeitet. War der Elementarunterricht und ist die ganze Erziehung gut, so erfolgt das von selbst, und die Gegenstände, die in der Entwicklung der Kraft liegen, wobei das Individuelle zu berücksichtigen ist, werden dann im methodischen Unterricht der Gesammtkraft nur zum guten Gedeihen dienen, nach §. 99. Daher soll man nicht

einen besondern Werth auf die Beschleunigung im Lernen setzen; oft ist ein langsames Fortschreiten das beste, und Zeitgewinn für das folgende; quod cito fit, cito perit. Der Unterricht im Technischen erfordert ganz besonders eine stetige und anhaltende Uebung.

§. 103.

2. Die Zeitfolge der Lehrgegenstände. Das Gesetz für dieselbe ergibt sich aus §. 12 — 27 u. §. 52.; derjenige geht voran, welcher den Keim zur Erlernung des folgenden enthält, und der Kraft zum Organ wird, um sich alle folgende anzueignen. Und da der Schüler grade nur so viel erlernt, als er mit seiner Aufmerksamkeit aufnimmt und sich innigst aneignet (§. 20 fg. 80, 2.), so darf der methodische Unterricht nichts darbieten, was jetzt noch nicht so ganz von der Seele aufgefaßt würde, weil erst Anderes vorausgehen müßte; denn sonst wäre nicht nur die Zeit verloren, sondern auch die Kraft verdorben, und der Gegenstand nur höchstens zum Schein gelernt. Hiernach ist also der Stoff für die Lectionen anzuordnen, daß er organisch aufgenommen werde und sich fortbilde. Der geregelte Unterricht wird daher bis auf den Punct fortgeführt, wo er nunmehr als ein freier in dem Bildungsgange fortgeht, und so folgt der Fachunterricht auf den Grundunterricht, während dieser immer in freier Thätigkeit sich in allem folgenden bewegt und ausbildet.

Anm. So beginnt im Fachunterricht mit dem 7ten Jahre Lesen, Schreiben, Zeichnen, Hand-, Stimm- und Leibesübung (§. 85 — 90.), worauf Sprache, Mathematik, Naturkunde, Geschichte rc. folgen, während die Religion von Anfang an bis zur Reife täglich gelehrt wird (§. 91 — 94.)

§. 104.

3. Ihre Gemeinschaft. Aus einer Knospe entsprossend, welche nicht der objective Begriff ist, sondern in dem Bildungstriebe des Zöglings sich entwickelt (§. 54.), gehen diese Gegenstände auseinander, reihen sich theils in der Zeitfolge gleichzeitig an einander an, und die dann etwa parallel laufen, lenken sich doch gegen einander hin, und treffen so am Ende wieder in jener Einheit zusammen, wie die Buchstaben im Wort, und die Worte in der Rede. Von Anfang an stehen sie in organischer Wechselwirkung, weil aus dem Grunde der Seele die Bildungskraft ihnen entgegenkommt und sie aufnimmt (§. 22, 2.), und weil sie zu dem Ziele der Bildung hinstreben. Denn so will es der erziehende Unterricht (§. 3. 24. 26.). So sind sie alle innerlich verwandt, und unterstützen sich gegenseitig; sie verbinden sich aber auch äußerlich mehrfach, und es ist die Aufgabe der Methodik, diese Vereinfachung des Unterrichts so herbeizuführen, daß jeder einzelne Zweig an Stärke und Fruchtbarkeit gewinne.

Anm. Wie die Lesebücher, die den Fachunterricht einleiten, die Anfangspuncte eines jeden Zweiges enthalten sollen in geschickter Verwebung, so sollen für die reiferen Schüler die getrennten Lectionen sich nach und nach wieder zu 2, zu 3 u. s. w. vereinigen. Dieses hat bereits in den neuesten Fortschritten der Methode begonnen, es liegt aber noch viel darin zu thun vor. Nur muß man erst einmal aus der falschen Ansicht von einer Encyklopädie dieses Fachwerks herauskommen (vgl. §. 27. 82.). Indessen fehlt es nicht an früheren Versuchen, die einen bleibenden Erfolg hatten, z. B. die Verbindung des Unterrichts in der Mythologie, den Alterthümern rc. mit der Erklärung der Classiker, und so werden in höheren Schulclassen z. B. die erlernten Sachkenntnisse aus der Naturkunde und Geographie bei den Sprachkenntnissen und bei der Geschichte benutzt; es wird

immer bei dem einen an das andere erinnert, so mehrseitig gedacht, zusammen im Gedächtniß befestigt, und zur neuen Erzeugung aufgeregt. Der geübte Lehrer kann hierin viel thun, und der Schüler ebenfalls, wenn sein Fleiß ein wohlangelegtes Collectaneenbuch so frühe wie möglich führt, um es in dem ganzen Leben fortzuführen, nicht nur zur gelegenheitlichen Erinnerung, sondern auch als Reflex der lebendigen Verbindung des Inhalts in seinem Geiste. — Ein Vorschlag zur organischen Vereinigung der Erdkunde und Geschichte vermittelst der Naturkunde von Friedr. Kapp (1834) ist die neueste Erscheinung der Art, „den wissenschaftlichen Schulunterricht als ein Ganzes“ zu erkennen, welches zur Erkenntniß der pädagogischen Vereinigung führen kann. Das Compendium, Umriß pädag. Vorles. von Herbart (1835) hat manche psychologische Grundgedanken, welche als Winke dazu dienen können, aber die Lehrgegenstände S. 39 fgg. sind doch mehr unter dem objectiven Gesichtspunct behandelt. Eine Vereinigung mehrerer Lehrgegenstände legt d. 2te B. m. Darstellungen aus d. Geb. d. Päd. S. 237 fgg. dar.

§. 105.

Die Auswahl. Alles sey dem Entwicklungsgang gemäß, und nur das werde gelehrt, was auch von der Kraft angenommen wird, nicht mehr. Aber es werde so gelehrt, daß es genugsam nährt und zum Weiterlernen stärkt, nicht weniger. Der Anfänger faßt viel weniger von dem Gegenstand als der Geübte, und so werde einer jeden Stufe grade das zugetheilt, was ihr gebührt. Hierauf gründet sich die Eintheilung in Cursus, deren Nothwendigkeit man fühlt, und die keineswegs willkührlich seyn soll. Es ergeben sich nämlich aus dem Gesetze der Methodik für jeden Lehrgegenstand drei Cursus im Jugendunterricht: der erste ist mehr für die Anschauung, der zweite mehr für den Begriff, um auf die Reflexion zur Erkenntniß des Einzelnen, der dritte mehr für die Idee, um auf die Erfassung des

Ganzen hinzuleiten, welcher also bis auf den objectiven Standpunct führt.

Anm. Wenn der Lehrer glaubt, daß er alles sagen oder zeigen müsse, was zu dem Gegenstand gehört, so täuscht er sich und den Schüler. Er säet in die Luft, und verliert die edle Zeit und Mühe: der Schüler scheint aufzunehmen, was er sich nicht aneignet, und was er etwa aufnimmt, zerstreut ihn mehr, als daß es ihn zum Gegenstand festhält. Sehe man nur auf den Unterricht einer älteren Schulmeisterei, wo der Lehrer z. B. in der Geographie eine Menge Ortschaften, Zahlen u. dgl. auskramt (ein gut bezeichnendes Wort im gemeinen Sprachgebrauch), und man wird bald fühlen, wie lächerlich oder bedauernswerth es sey, solchen Unterricht sogar einen gründlichen zu nennen. Ach, wie viele Zeit und Kraft wird so in unserm gewöhnlichen Unterrichtswesen vergeudet!

§. 106.

Wie die Anfangspuncte der Lehrgegenstände des erziehenden Unterrichts im Grundunterricht liegen (§. 14. 24. 49.) so gehen die Endpuncte in der Erfassung der Einheit zusammen, aus welcher sich dann das Besondere für das Fach der Lebensbestimmung erschließt (§. 6. 51.). Von jetzt an geht der Unterricht in die besondern Studien, Uebungen, Wissenschaften, Geschicklichkeiten ꝛc. auseinander. Aber der dritte Cursus nähert sich dieser objectiven Behandlung, und der Erziehungsunterricht bereitet in der Lehrform immer bestimmter darauf vor. Auch hierin findet die höhere Methodik noch eine Aufgabe für ihre künftigen Fortschritte.

Anm. 1. Also erst mit Beendigung des Jugendunterrichts ist an die Encyklopädie und Methodologie im bisherigen Sinne des Wortes zu denken (vgl. §. 27. 46.), und zu dem Lernen für den besondern Behuf verhält sich der in den obigen §§. angegebene Fachunterricht, wie zu diesem der Grundunterricht. Weil je-

doch schon frühe auf den künftigen Lebenslauf Rücksicht genommen werden muß, und die äußeren Verhältnisse, die nicht grade der innern Entwicklung zusagen, zu berücksichtigen sind, so ist jene Aufgabe der Methodik eine der schwierigsten, und so lange sie nicht gelöst ist, bleiben auch noch die streitigen Ansichten über das, was zur Volksschule, Gelehrtenschule rc. gehöre, ziemlich unentschieden. Schon die Ausscheidung dessen, was der Knabe und was das Mädchen besonders zu lernen oder nicht zu lernen habe, ist schwierig, wenn gleich für das Mädchen sich schon dadurch manches entscheidet, daß seine Entwicklung etwas schneller geht, und daß es mehr unmittelbar im Leben lernt (vgl. Pädag. §. 100.).

Anm. 2. Erst wenn der Erziehungsunterricht einmal so seyn wird, wie er seyn soll, läßt sich mit ziemlicher Bestimmtheit der wahre Lebensberuf des Schülers erkennen, und sein künftiger Stand erwählen (vgl. §. 40.). Wir müssen daher um so mehr darauf halten, daß alle Anlagen zum Urbilde möglichst entwickelt und bis auf den Punct ausgebildet werden, wo sich die besondere Berufs= und Standesbildung ausscheidet. Wo diese schon durch die äußeren Verhältnisse gefordert wird, da muß sich auch schon der frühere Unterricht darauf beziehen. Nach diesem Princip sind die Lehrplane für die Jugend der höheren Stände, insbesondere für den künftigen Regenten einzurichten. Auch bestimmt solche Rücksicht auf den künftigen Stand, keineswegs aber schon auf das Amt, den Unterricht für die Volks- und für die Gelehrtenbildung. Wie es noch jetzt ist, mögen diejenigen Eltern, welche ihre Kinder zu dem bestimmen, wodurch sie in der Welt ihr Glück machen, auf den Unterricht höheren Zieles (mitleidig) herabsehen, und den Stand ihnen wählen, worin sie — reich werden. Denn pecunia primum quaerenda est, virtus post nummos! So triumphirt denn der Zeitgeist über die höhere Lehrkunst. Klüger ist es indessen immer den Lebensberuf zu wählen, der eine sichere Stellung verspricht, als bei Unsicherheit der Zeichen von ausgezeichnetem Talent, oder bei ideologischer Ansicht, einen solchen, der nicht mit den Lebensverhältnissen zusammenstimmt.

§. 107.

Die Lehrform bleibt zwar den ganzen Jugendunterricht hindurch denselben Gesetzen unterworfen (§. 32—35.) allein eben diese verlangen diejenige Abänderung, welche theils von dem niederen oder höheren Cursus, theils von der Entwicklung des Schülers abhängt. Wie beides nun zu vereinigen sey, ist nicht so leicht auszumitteln, und wird nur von demjenigen Lehrer gut geschehen, welcher in der Lehrkunst eingeübt ist, und sich auf die Individualität seines Lehrlings versteht. Im Allgemeinen läßt sich zwar als Regel bestimmen, daß der Unterricht in jedem ersten Cursus dem Schüler das mehr zuführe, was er in sich aufnimmt, in jedem 2ten, vorzugsweise die selbstthätige Verarbeitung in jedem Puncte auffordere, und in jedem 3ten ihn zur Selbstbildung anleite; aber diese abstracten Grundsätze können doch nur durch die obigen richtig verstanden und angedeutet werden, welche auf das Concrete im Einzelnen hinweisen. Nur jenes Gesetz leitet überall richtig: Der Lehrer lebe sich ganz in die Seele des Schülers ein, in jedem Lehrgegenstand und in jedem Momente seiner Lehrthätigkeit (§. 45.). Dann wird er auch den Fehler vermeiden, in den grade ein wohlgeordneter Lehrplan zu verleiten pflegt, daß man die freie Entwicklung des Schülers beengt, und alles in einen geregelten Gang einweiset, da doch der freie eben so wichtig für die Bildung ist, und mit den Fortschritten weiteren Spielraum bedarf (§. 46. 52. fg. 55.)

Anm. Wollten wir auch versuchen, mehrere Regeln für die Modificationen der Lehrformen nach Zeit und Umständen aufzustellen, so würden wir die Sache eher verwirren als vereinfachen. Denn z. B. das Alter und der bisherige Zustand, Unterricht ꝛc. des Schülers, alles dieses kommt dabei so sehr in Betracht,

daß oft der eine in seinem 1ten Cursus z. B. der lat. Sprache ganz anders behandelt werden muß, als der andere. Darum wird von jedem Lehrer ein solches Studium der Methodik verlangt, wodurch auch hier der Buchstabe in ihm Geist geworden (§. 11. 49.).

§. 108.

So sey der Unterricht durch die Jugendzeit hindurch ein Ganzes, und der ergänzende Theil der Erziehung. Geist, Seele und Leib, der ganze Mensch werde durch denselben für seine irdische und himmlische Bestimmung so weit ausgebildet, als es seine Anlagen, seine Jugendentwicklung, und die äußeren Verhältnisse vergönnen. Alles Erlernte werde zu Einem Gedanken, zu Einem geistigen Leben, worin beständig der Bildungstrieb ernährt und gestärkt wird. Von Kindheit an wird auf solche Art für die ganze Lebenszeit gearbeitet, die Jugend als Vorbereitung für die Jahre der reifen Wirksamkeit, und als Einsammlung selbst für das Greisenalter, und doch so, daß sie nicht für die Zukunft aufgeopfert wird, sondern auch ihrer Zeit froh bleibt. Nur so entwickelt sich der Mensch grade als dieser in rechter Art, nur so steht er als derselbe sein ganzes Erdenleben hindurch da, nur so gewinnt er seine Lebensweisheit, und und nur so bildet sich sein Geist zugleich für die Ewigkeit. Kindheit, Reife, Alter, entwickeln dann seyn ewiges Leben für das Diesseits und Jenseits. Das ist die christliche Erziehung auch in dem Unterricht. Eine noch gar nicht beachtete Rücksicht ist die auf die Periode des Uebergangs zur männlichen Reife, wo z. B. der Jüngling zu einer hypochondrischen Ansicht geneigt ist, die durch früheren guten Unterricht ihm wenigstens gemildert wird.

Anm. Wie Großes ist uns aufgegeben! Bedenkt es Eltern, Lehrer, Bildner der Jugend und der Erwachsenen. Für die Anlagen jeden Kindes seyd ihr verantwortlich, ja für den Bildungsgang der künftigen Geschlechter, und auch für die Ruhe und den Segen des Alters.

§. 109.

Die Methodik darf sich nicht mit dem begnügen, was ihr bis dahin als Verbesserung des Unterrichts dargeboten worden, sondern auch sie soll fortschreiten, und ihre bisherigen Fortschritte zum höheren Streben begeistern. Es steht dem erziehenden Unterricht ein hohes Ideal vor, auf welches unsere Lehrsätze hinaufweisen. Dieses ist als Ideal in unsern irdischen Verhältnissen zwar weder jetzt schon, noch in langer Zeit zu zu erreichen, aber es muß uns doch vorstehen. Die Lebensweisheit des Bildners ist selbst zu unvollkommen, als daß sie einen vollkommenen erziehenden Unterricht anordnen könne, ja sie erwächst selbst erst während des Lehrens. Daher würde es auch engsinnig und unrecht seyn, einen Unterrichtsplan von Anfang an so zu befestigen, daß nichts darin abzuändern und nach dem Rathe Anderer mit der Zeit zu verbessern wäre. Je mehr Talent der Lehrer besitzt, desto mehr Geschicklichkeit kann er sich erwerben, die Kraft des Schülers durch den rechten Stoff zur glücklichen Stunde zu erheben. Wir haben hier zu künftigen oder gegenwärtigen Lehrern gesprochen, welche über jene Gemeinheit erhaben sind, auf die anzuwenden wäre ars non habet osorem nisi ignorantem. Wer das verachtet, was er nicht versteht, welches derselbe Dünkel der Trägheit auch in mo-

dernen Schulmeistereien ist, wird freilich nichts von Fortschritten einer Methodik wissen wollen, die über seinen beliebten Gang hinausgehen. Unsere Grundsätze der Lehrkunst sind an die gerichtet, welche selbst durch ihren Bildungstrieb zu Bildnern der Jugend geweiht sind.

Lehrbuch

der

Erziehungs- und Unterrichtslehre

von

F. H. C. Schwarz,

Doctor der Theol. u. Philosophie, großherz. Badischem geheimen Kirchenrath und Commandeur des Zähringer Löwenordens, ord. Professor der Theologie zu Heidelberg, Ritter des Preuß. rothen Adlerordens 3ter Cl.

In drei Theilen.

Dritte umgearbeitete Ausgabe.

Dritter Theil.

Schulen und andere Bildungsanstalten.

Heidelberg,
bei C. F. Winter, Universitätsbuchhändler.
1835.

Lehrbuch

von den

Schulen

und

andern Anstalten der Jugendbildung.

von

F. H. C. Schwarz,

Doctor der Theol. u. Philosophie, großherz. Badischem geheimen Kirchenrath und Commandeur des Zähringer Löwenordens, ord. Professor der Theologie zu Heidelberg, Ritter des Preuß. rothen Adlerordens 3ter Cl.

Dritte umgearbeitete Ausgabe.

Heidelberg,
bei C. F. Winter, Universitätsbuchhändler.
1835.

Vorrede

zur ersten Auflage.

Das Erziehungs- und Unterrichtsgeschäft ist bisher zu einer verwirrenden Menge von Bestandtheilen angewachsen. Ein atomistisches System diente ihm zur Grundlage, gleichwohl ist es seiner Natur nach dynamisch, denn sein Zweck ist Bildung der Menschenkraft. Ein Wort ist zwar bereits in Umlauf gekommen, welches dahin deutet, man spricht nämlich viel von dem formalen Unterricht. Indessen dauert das entgegengesetzte Verfahren im Ganzen nochf ort, wo man sich mit einem Vielerlei, welches man in den Kopf und, wenn es sehr gut geht, in das Herz des Zöglings legen will, viel zu thun macht; dabey hofft man denn gewöhnlich alles davon, wenn man nur einem oder dem andern kleinen Theile des Unterrichts, z. B. dem Lesenlernen, den formalen Zuschnitt gegeben hat. Denn sonst würden die Lehranstalten nicht unter der Menge der sogenannten Realien erliegen, die Lehrgegenstände hätten sich nicht so

vervielfacht, die intellectuelle und moralische Erziehung, die Schule und das Leben wären nicht mehr zweyerley Dinge.

Der Verf. bemühte sich bisher seine Idee von der Einheit und Einfachheit jenes Geschäftes zu entwickeln; durch dieses zunächst für seine Vorlesungen bestimmte Lehrbuch suchte er den Weg, welchen er in seiner Erziehungslehre zu betreten angefangen hat, und bald in einem dritten Theile derselben zu vollenden hofft, in einer möglichst bezeichnenden Uebersicht zu zeigen. *)

Der Begriff von einer Erziehungswissenschaft, welche höher läge als eine Lehre, die sich überall auf die Bedingungen der Erfahrung einlassen muß, wenn sie praktischen Werth haben soll, löset sich dem nüchternen Nachdenken in einen Schein der Speculation auf, in welchem sich nur die literärische Mode gefallen kann. Auf ähnliche Art verhält es sich mit Manchem, worüber man als über etwas Bedeutendes zu reden pflegt, und das man hier immer vermissen mag. Aber Wissenschaftlichkeit soll keiner Lehre fehlen, und da man deßhalb nicht nur auf allgemeine Grund-

---

*) Jene Erziehungslehre ist nun seit mehreren Jahren nebst einem 4ten Theile, die Geschichte der Erziehung behandelnd, bey Hrn. G. J. Göschen erschienen Sie enthält das System des Verf. mit Erfahrungen, und zwar ausführlich in denjenigen Gegenständen, wo es besonders nothwendig schien. Dieses Compendium bezieht sich auf jenes Buch, jedoch so, daß es seinen eigenen wissenschaftlichen Gang nimmt, und einzelne Puncte mehr bestimmt. (— Im J. 1829 ist eine 2te umgearbeitete Aufl. jenes Werkes in derselben Verlagshandlung erschienen, auf welche sich der Verf. in der gegenwärtigen 3ten Aufl. seines Lehrbuchs überall bezieht.)

sätze zurückführen muß, sondern auch der leitenden Ideen bedarf, so sind allerdings auch Hypothesen in der Pädagogik so gut erlaubt, als in der Anthropologie oder Medicin, so kühn sie auch anfangs scheinen mögen, wenn sie nur mit Vorsicht und Unbefangenheit behandelt werden. Was von der Art hier vorkommt, betrachte man, es sey nochmals ausdrücklich gesagt, nur als leitende Ideen, um sich allmählig mehr und mehr des richtigen Gesichtspunctes auf dem empirischen Wege zu versichern. Der Geist des Ganzen wird sich in dem Geschäfte selbst bewähren, und das weitere Nachdenken des Zuhörers oder des Lesers wird ihn fassen, wenn gleich die compendiarische Darstellung noch ein mangelhafter Versuch seyn mag.

Heidelberg im October 1805.

Schwarz.

Vorrede

zur zweyten Auflage.

Seit zwölf Jahren hat sich in dem Erziehungswesen vieles begeben, wodurch dieses Lehrbuch, das in seiner ersten Gestalt 1805 erschien, bey einer nöthig gewordenen 2ten Auflage eine Umändrung erfahren mußte. Mehr aber trieb den Verf. hierzu die Idee der Einheit, welche er mittlerweile zu größerer Reife bringen konnte. Er hat sich wohl das Wichtigste, was im Umfange dieses Faches von alten Zeiten her bis in die neuesten geschrieben worden, bekannt gemacht, ist jedoch seinen früheren Grundsätzen nur um so getreuer geblieben, je weiter er sie entwickeln konnte, und je mehrseitiger er sie bewährt fand. Was er bisher darin gelesen und geschrieben, gethan und gedacht, davon legt er nun in diesem Lehrbuche dasjenige nieder, was ihm das Bewährteste geschienen. Darum erwartet er nun etwa von erfahrnen Erziehungsmännern Urtheile, von jüngeren Den-

fern aber Winke, Ansichten, Bemerkungen, Einwendungen; denn so lernt auch der Aeltere mit von dem Jüngeren, und das Einwirken wird gegenseitig ein gesammtes Fortsteigen in dem Bildungsgeschäfte.

Zur strengen Wissenschaft kann nach des Verf. Ueberzeugung nie die Erziehungslehre erhoben werden (s. I. §. 7 ff. *), aber sie kann sich ihr annähern. So wie überhaupt die Kreise des menschlichen Wissens Bezirken des Sternenhimmels gleichen, in welchem der Forscher gerne Manches ahnet, vermuthet, ja schon zu entdecken beginnt; und so wie sich da wohl manche Nebelflecke finden, welche ihn anziehen, weil sie ihm eine Tiefe eröffnen: so ist das besonders in einer Erfahrungswissenschaft der Fall, und in welcher mehr als in derjenigen, die den Menschen, die seine Entwicklung, die seine Bildung betrifft? Grade hier sind es die Tiefen, was der Einsicht in das Ganze Licht und Einheit verheißt, was aber auch unser Können und Wissen unvollkommen macht. Versucht man sich in diesen Gegenständen, wie z. B. der Verf. in der Lehre von der Entwicklung der Tugend, von dem Naturell und dessen Zeichen, so geschehe es nur nicht ohne bestätigte Erfahrungsgründe. So sehr indessen der Verf. im Besitz derselben zu seyn glaubt, so bescheidet er sich doch, daß noch viel zum sicheren Urtheile fehlt.

Die systematische Anordnung verlangt die jetzt erwählte

*) In der 8ten Aufl. Einl. §. 5.

Eintheilung in drey Hauptheile, indem die Lehre von Schulen und Bildungsanstalten den Schlußstein macht. Der dritte Theil ist aber verhältnißmäßig noch kürzer gefaßt, als die beyden ersten Theile, weil der compendiarische Zweck dieses Lehrbuchs keine größere Ausführung gestattete. Eben diesem Zwecke mußte auch manchmal etwas von Seiten der Schreibart aufgeopfert werden. Die Literatur ist nur durch Namen angedeutet. Gewiß werden sich auch hierin Mängel finden, die sich zum Theil aus der Bemühung um Kürze herschreiben; so mag auch wohl mitunter ein Name am unrechten Ort stehen und am rechten Orte fehlen; es ist äußerst schwierig, hierin alles mit dem rechten Tacte zu vertheilen. Nicht anders ist es mit der Andeutung der so vielen wichtigern und minder wichtigern Sachen

Der Verf. hatte während der zwölf Jahre, als er über dieses Compendium Vorlesungen gehalten, Gelegenheit genug die Mängel desselben auch in der Form zu bemerken. Er hat dieselbe nunmehr sorgfältiger für die höhere wissenschaftliche Bildung der Erzieher und Lehrer einzurichten gesucht. Und hierzu forderte ihn zunächst das hier bestehende philologisch-pädagogische Seminarium auf, dessen studierende Mitglieder eine beständige und angenehme Aufregung für den Lehrer selbst gewähren *). Diese Anstalt wurde im J. 1807 von dem verewigten Großherzoge von Baden Karl Fried-

*) Ueber die Einrichtung dieser Anstalt geben die beiden kleinen Schriften von Creuzer und Schwarz Heidelberg 1807 genauere Nachricht.

rich gestiftet und hierauf von Dessen erhabenem und liberalem Nachfolger Karl unterhalten. Der hochverdiente Staatsminister, Freyherr von Reizenstein, hatte sie angegeben und in das Werk gesetzt, die folgenden Curatoren der Heidelberger Universität verwandten mit Liebe ihre Sorgfalt auf diese Anstalt; insbesondre erfreut sie sich der unermüdeten Fürsorge des Herrn Staatsrath Eichrodt.*) Die beyden Vorsteher derselben, die es noch jetzt sind, konnten unter den günstigsten Auspicien mit Lust und Liebe dieses Werk beginnen und fortführen, und so dürfen sie nun freudig auf dieses erste Jahrzehend zurücksehen, denn von dem Gedeihen dieses vereinigten Seminariums ist nicht nur die Zunahme an Mitgliedern ein Zeugniß, sondern noch mehr sind es die Männer, welche demselben angehörten, und jetzt in mancher höhern Schule des In- und Auslandes mit Ehre wirken. Zwar fällt bei einer solchen Anstalt immer das Hauptverdienst auf die Seite der philologischen Bildung, und was schon in der Natur der Sache liegt, wurde durch die Persönlichkeit der Lehrer erhöht; wir dürfen nur den Vorsteher Creuzer nennen, und hierzu die beyden Philologen Böckh (jetzt in Berlin) und Voß d. j. Indessen darf doch die pädagogische Bildung auch dem höheren Schulmanne nicht fehlen; und ganz besonders ist sie in unsern Zeiten jedem uner-

*) Seine Verdienste auch in diesem Zweige der Curatel wurden durch seine Nachfolger v. Zyllnhardt, v. Hohnhorst, Fröhlich, und dermalen von Nebenius fortgesetzt. Anm. zu der 8ten Auflage.

läßlich. Daher fühlte sich der Verf. durch die angenehme collegialische Verbindung in dem eifrigen Bestreben für seinen Kreis nützlich zu seyn, stets belebt und gestärkt. Seine vieljährige Thätigkeit in jedem Zweige der Erziehung kam ihm bey der Bildung des Lehrstandes gut zu statten. Indessen wird ihm seine nun ein volles Menschenalter hindurch mit glücklichem Erfolge auch unter den ungünstigsten Zeitläuften geführte häusliche Erziehungsanstalt allmählig zu schwer, hauptsächlich wegen so mancher äußeren Verbindlichkeiten, und er muß darauf denken, daß er mit ungetheilter Sorgfalt sein weiteres Lebensalter der Idee seines Lebens in dem Zusammenwirken des pädagogischen Studiums mit dem theologischen weihen könne, so weit noch Gott Gesundheit, Kräfte und Begünstigung verleiht.

Heidelberg im October 1817.

Schwarz.

Vorrede

zur dritten Auflage.

Statt dieser Vorrede mag der letzte Paragraph im 3ten Hefte dieses Lehrbuches dienen, denn er spricht die Aufgabe und den Hauptzweck desselben zusammenfassend und ganz entschieden aus, den der Verf. in theoretischer wie in praktischer Hinsicht schon vor 30 Jahren bei der ersten Auflage, dann bestimmter vor 18 Jahren bei der zweiten Aufl. dem Publicum vorlegte. Indem sich dieses alles durch die Fortschritte der Wissenschaft zugleich in dem Verf. weiter ausgebildet hat, mußte die vorliegende 3te Aufl. eine völlige Umarbeitung werden. Ein großer Theil der Literatur wurde hierdurch für dieses Lehrbuch unnöthig, da sie sich anderswo vollständig finden läßt; dafür wurde der Raum der Anmerkungen mehr für die neuesten wichtigeren Hinweisungen benutzt. Das Verhältniß, worin ein Lehrbuch zu den ausführlichen Werken steht, tritt auch, wie ich bereits bei der ersten Aufl. be-

merkt habe, nun auf die mittlerweile erfolgte, von dem Verf. i. J. 1829 herausgegebene 2te umgearbeitete Auflage der Erziehungs- und Unterrichtslehre sammt der dahin gehörigen Geschichte ein, wie auch auf sein Werk, welches das Ganze der Schulen umfaßt (1832), und auf seine Nachträge, die unter dem Titel: Darstellungen aus dem Gebiete der Pädagogik in 2 Theilen 1833 und 1834 erschienen sind. In diesen Schriften glaubt der Verf. das Ganze und Einzelne so ausführlich behandelt zu haben, daß er in gegenwärtigem Lehrbuche öfters mit demselben Rechte darauf verweisen mußte, als er auf andere neue Schriften über die behandelnden Gegenstände verweiset. Von der andern Seite ist aber auch das Lehrbuch ein Bedürfniß, das mehr enthält als ein bloßes Compendium, weil es nicht blos für Hörer sondern auch für Leser bestimmt ist, und weil es das Einzelne und Ganze in dem weiten Umfang der Pädagogik, so viel es geschehen kann, wissenschaftlich zusammenzieht. Für diesen Zweck bemühte sich der Verf. in dieser Auflage das vorliegende dadurch mehr auszuarbeiten, daß er in drei gesonderten Theilen, welche die Pädagogik, Methodik und die Lehre von den Schul- und andern Bildungsanstalten so ordnete, wie sich der zweite auf den ersten, der dritte auf diese beiden, und alle auf die dem ersten vorangesetzte Einleitung beziehen; und hierzu war die Hinweisung auf die §§. überall erforderlich.

Wir hören täglich mehr von den Fortschritten des Erziehungs- und Schulwesens, und reden selbst gerne davon. Aber das darf uns nicht verleiten, sie zu überschätzen, oder auch manche Rückschritte zu übersehen. Unsere Leser werden an beide an den gehörigen Orten erinnert. Wir erinnern hier nur noch überhaupt, daß der Zeitgeist hauptsächlich durch räsonnirende Eltern und politisirende Schulmeister, studirte und unstudirte, nunmehr seit einer Generation her die Jugend gar sehr vom Gehorsam und von der Frömmigkeit abgezogen, und den natürlichen Dünkel sammt dem Hang zu Anmaßungen und Prätensionen aller Art mehr begünstigt hat, als daß vorjetzt die besseren Grundsätze der Erziehung wirksam genug seyn könnten. Hierzu kommt eine Art von Verweichlichung, worin mit dem gestiegenen Luxus Manches in höherer Potenz wieder erscheint, das vor länger als zwei Generationen in Deutschland schon beinahe verbannt war. Ja noch mehr: die Grundsätze der Erziehung, auch die bewährtesten, sind weit weniger verbreitet oder nur bekannt, als man glaubt. Auch unter den gebildetesten Eltern findet man eben nicht häufig solche, die nur darauf hören, und wie selten sind die, welche sie befolgen! Das hört man wohl, daß hier und da ein Vater oder eine Mutter eine Erziehungsmaxime anpreißt als ihren eigenen Gedanken, obgleich wohl eine alte und von den Kennern berichtigte, aber um und um hören wir eine Herabsetzung der Erziehungskunde, weil man sie — nicht kennt.

Gleichwohl glauben wir doch bei diesen Schwankungen an ein großes Fortschreiten, welches vorjetzt wenigstens darin besteht, daß wir den höchsten Gesichtspunct heller als je sehen, eben das hohe Ziel, in welchem sich die Erziehung des Kindes mit der Entwicklung der Menschheit und Gesammtbildung in Kirche und Staat vereinigt, und zu welchem wir hinstreben. Denn im Kleinen sind wir getreu, indem wir nicht darin haften, sondern das Große suchen.

Heidelberg im Sommer 1835.

Schwarz.

Inhaltsverzeichniss.

Erster Theil.

Die Pädagogik.

Zweiter Theil.

Die Methodik.

Dritter Theil.

Von den Bildungsanstalten für die Jugend.

Druckfehler.

Im ersten Theile.

S. 29 Z. 11 v. u. st. Lebenmenschen l. Lebemenschen.
— 79 — 9 — — st. Meuschen l. Menschen.
— 157 Z. 5 v. o. ist die Abtheilung statt mit 1. — mit I. zu bezeichnen.
— 161 — 4 — — st. 71 zu setzen 11.
§. 82 stehen §. 84, wodurch alle folgende §§. um 2 weiter zählen müßten; und so sollte st. des folgenden §. 83 stehen §. 84.
— 177 Z. 7 v. o. st. 65 zu setzen 55.

Im zweiten Theile.

S. 53 unterste Z. st. Philantropinismus l. Philanthropinismus.
— 97 Z. 10 v. u. st. Mathematische l. Mathetische.
— 105 — 15 — — der Zahl 3. sollte stehen 2.
— 112 — 11 — — — Ditteuberger l. Dittenberger.
— 113 — 1 v. o. st. α. sollte stehen β.

Im dritten Theile.

S. 36 Z. 7 v. u. ist nach Pädag. zu setzen Einl.
— 37 — 10 — — st. Krunitz l. Krünitz.
— 53 — 15 st. Lehrer l. Schüler.
— 61 — 12 v. u. st. ἀνϑρον l. ἀνϑρωπ.
— 105 — 10 v. o. st. verständlich l. verständig.

Es sind wohl noch einige übersehen, die aber unbedeutend seyn mögen, z. B. in Umkehrung eines Buchstaben, und in einem fehlenden oder unrichtigen Comma.

☞ Bemerkung für den Buchbinder: Privilegium gegen Nachdruck, Vorrede und Inhaltsverzeichniß sind hinter den Titel des ersten Theiles zu binden.

Dritter Theil

von den

Bildungsanstalten für die Jugend.

Einleitung.

§. 1.

Der Mensch wird in dem Gesammtleben der Menschheit entwickelt, und als ein Glied ihres Organismus erzogen. (Pädag. Einl. 1. 25., 4. 28.). Die wahre Bildung behandelt hiernach das Kind so, daß es als Einzelwesen zugleich in die menschliche Gesellschaft hereinlebe, und für dieselbe ebensowohl als für sich selbst seine Bestimmung erreiche. So gibt es zwei Richtungen, welche die Erziehung nehmen kann, obgleich beide vereinigt seyn sollen, die eine geht auf den Zögling für sich, die andere auf die Gesellschaft, welcher er angehört (Pädag. Einl. §. 21.); jene ist Privaterziehung, diese gesellige Erziehung, welche dann bestimmter eine öffentliche heißt, wenn sie für ein Gemeinwesen bildet. So wie nun überhaupt die Erziehung absichtlich das veranstaltet, was den Zögling bildet (Pädag. Einl. §. 2.) so ist es ein Fortschritt der Menschheit, daß es Bildungsanstalten gibt, welche der geselligen Erziehung dienen. Der Jugendunterricht steht als Theil der Erziehung unter demselben Gesichtspunct.

Anm. Wir haben in der Meth. §. 4. Anm., die Lehre von dem Ganzen, welches den erziehenden Unterricht in sich aufnimmt, die Pädeutik genannt, und dabei bemerkt, daß sie zugleich mit der Lehre von dem Schulwesen überhaupt (Bildungsan-

stalten) zusammenfalle. Denn das Gesetz der Menschheit will, daß der einzelne Mensch in dem Organismus zur Gesammtheit erwachse und erzogen werde (vgl. Päd. §. 4. 29. 34.), und der Einfluß des Gesammtlebens auf das Einzelleben ist ebenso wesentlich als wichtig. Darum eignet sich das Gesellige für die Erziehung so sehr, daß auch die gemeine Beobachtung leicht an einem jungen Menschen bemerken kann, ob er bloß eine Privaterziehung erhalten, in ähnlicher Weise wie man die Einseitigkeit des Autodidaktos bemerkt (Meth. §. 9.); wobei übrigens allerdings Ausnahmen stattfinden.

§. 2.

Die Privaterziehung im strengsten Sinne würde den Zögling nur seinem Erzieher übergeben, und selbst dem Einfluß der Familie entziehen. Weil diese Lage eine unnatürliche ist, so nimmt sie doch gewöhnlich einiges Gesellige in sich auf, nämlich das die Familie gewährt, und so macht die häusliche Erziehung den Uebergang zu der in der bürgerlichen Gesellschaft. Ihr steht die öffentliche Erziehung, wenn wir diese im strengsten Sinne nehmen, gegenüber, aber auch diese wird unter uns, durch Verbindungen mit der häuslichen in mehrfachen Formen gemildert. Diejenige Form, welche sich mehr der häuslichen nähert, spricht sich in den Erziehungsanstalten aus, und die sich mehr jener öffentlichen nähert, in den Schulen. Alle vereinigen wir unter dem Begriff der Bildungsanstalten.

Anm. Der Mensch im uncultivirten Zustand erwächst in seiner Familie, und seine Erziehung läßt sich als eine patriarchalische idealisiren. In der Wirklichkeit ist auch wohl hier und da eine völlig einsiedlerische vorgekommen (in abscheulicher Weise in unsern Tagen bei Kaspar Hauser). In dem civilisirten Zustand geht sie mehr in die öffentliche über, welche bei den Spartanern in ihrer ganzen Strenge dastand, nicht so

ganz bei den Persern, noch weniger bei den Athenern, und mit der Familienerziehung mehr verbunden bei den Römern. Die richtige Vereinigung hat erst unter den christlichen Völkern angefangen. (S. m. Gesch. d. Erz. I. S. 103 fgg. 274 fgg. 344. 533. II. S. 4 fgg. 71 fgg.) Die Geschichte zeigt überhaupt so viele Zwischenstufen als Völkersitten. Unsere Zeit steht daran, den Forderungen der wahren Bildung aus ihrem wahren Princip hierin zu entsprechen.

§. 3.

Die Natur hat dem Kindesalter das elterliche Haus, dem Knabenalter die Bildung mit andern in Gesellschaft, dem Jünglingsalter die mehr öffentliche Erziehung angewiesen. Denn so will es die Entwicklung der Menschen und ihr Ziel. Das Familienleben ist das wahre und nährende Klima zum ersten Gedeihen der zarten Pflanze, nämlich in der Regel während des ersten Jahrsiebends; aber für das gesellige Leben bestimmt, soll sie in dieses versetzt werden, bis der junge Mensch mit der Reife in die Verhältnisse der bürgerlichen Gesellschaft eintritt. Dieser ganze Gang soll das Gesetz der Stetigkeit befolgen. Ein allmähliger Uebergang wird hauptsächlich durch die Schule vermittelt. So ist es aber nur bei dem männlichen Geschlecht, weil dieses zum öffentlichen Leben bestimmt ist, während das weibliche Geschlecht für das häusliche Leben hauptsächlich, jedoch auch für das gesellige gebildet werden soll, und also auch den geselligen Unterricht, insbesondere die Schule, gewöhnlich nicht entbehren kann. Daß übrigens die Anlage, die Natur- und Gemüthsart, die Individualität, die Lage, wie auch der besondere Lebenszweck, welches alles überhaupt in der Erziehung Regeln und Ausnahmen angibt (Pädag. 26. 74. 77.

86. 95. 100. fg.), das alles genauer bestimmt, bedarf kaum der Erinnerung.

Anm. Findelhäuser sind da, wo sie sind, als ein nothwendiges Uebel, der Fluch einer entsittlichten Gesittung. Ob nun für den Knaben nach den Kinderjahren die fortgesetzte Privaterziehung oder die öffentliche die bessere sey? diese oft ins Allgemeine hin aufgeworfene Frage, kann nur im ganz Speciellen beantwortet werden. Denn dabei kommt der physische, moralische, intellectuelle Zustand des Zöglings, der Wechsel der Perioden u. s. w. in Betracht. (Vgl. Pädag. Einl. §. 22—25. 28.) Seit Resewitz, Ehlers, Basedow, Salzmann, Campe, bewegte jene Frage das pädagogische Publicum, und die Ansichten von Fichte, Stephani u. A. brachten sie weniger zur Entscheidung, als die Grundsätze von Niemeyer, die Winke von J. P. Fr. Richter, und die neuesten Belehrungen von manchen Pädagogen.

§. 4.

Die Familienerziehung begreift auch den ersten Unterricht in sich, welcher in den Grundunterricht übergeht. (Meth. §. 55 fg.) Schon dieser ergreift weiterhin nicht mehr so gut den einzelnen Schüler, als er die Aufmerksamkeit erweckt, wenn mehrere zusammen sind, und in einer Art von Sympathie das Lernen unter ihnen gegenseitig steigert. Noch gedeihlicher ist in der Regel das gemeinsame Lernen in dem Fachunterricht. Hauptsächlich also für diesen ist die Frage über die häusliche oder öffentliche Erziehung zu erwägen. Wir haben demnach zu betrachten: 1) die Privaterziehung, 2) die Erziehungsanstalten, 3) die Schulen, 4) die Anstalten zur Bildung der Lehrer und die äußeren Verhältnisse.

Anm. Weil das Leben in unsern gewöhnlichen Verhältnissen viele Formen im Erziehungs- und Unterrichtswesen darbietet, so müssen wir uns nicht nur die angegebenen als die Hauptformen bekannt machen, sondern auch, von der einfachsten anfangend, ihre Abstufungen und Mischungen von ihrer Licht- und Schattenseite betrachten.

Erstes Capitel.

Die Privaterziehung.

§. 5.

1) Denken wir uns ein Kind von allen übrigen Menschen, außer Vater und Mutter (einem von beiden Eltern, oder irgend einer stellvertretenden Person), so völlig getrennt, daß nur diese und die umgebende Natur auf dasselbe Einfluß hätten, und denken wir uns dieses auch in der folgenden Entwicklungsperiode fortgesetzt, so wäre das die Privaterziehung im strengsten Sinne (§. 2.). In den drei ersten Lebensjahren findet sie nicht selten statt, und nicht grade ohne Nachtheil, nur in dem dritten sehnt sich schon der Bildungstrieb nach mehreren Menschen. Indessen kann sich doch auch eine solche einsame Entwicklung in der zweiten, ja selbst noch in der dritten Lebensperiode ereignen, sey es durch das Schicksal oder durch Absicht. Für den ersten Fall müßte der erziehende Mensch in Geist und Gemüth das, was andere darbieten könnten, von sich allein in den Zögling ausgehen lassen, und dabei in dem Buche der Natur lesen lehren; der letztere Fall könnte unter Umständen zuläßig oder räthlich seyn, und man müßte dann ebenfalls jenen Weg einschlagen, wenn der Zögling gebildet werden soll. Es gibt nämlich (seltne) Individualitäten, welche nur auf diesem Weg gedeihen. Vielleicht wäre

er bei manchem Schwachsinnigen anzurathen; auch könnte er das Heilmittel für manchen verdorbenen Knaben (auch Mädchen) oder Jüngling seyn. Mehr mag das der Weg seyn, auf welchem ein Unterricht für ausgezeichnete Talente z. B. der Musik ertheilt würde, wobei jedoch der übrige Einfluß der Gesellschaft nicht grade abgeschnitten ist.

Anm. 1. Diese Fälle darf der Pädagoge der neuesten Zeit nicht mehr unbeachtet lassen. Wenn sie gleich kaum irgend grade so vorkommen, so nähern sich ihnen doch manche an, und diese müssen eine Norm in jenen Grundzügen finden. Nicht selten treten sie mehr oder weniger bei dem Unterricht ein, welcher dann der Autodidaxie sich nähert. Der Fall, wo die Bücherwelt zu Hülfe genommen worden, erscheint uns hier und da in der Gelehrtengeschichte; von Malern und Musikern ist uns ein ähnlicher Bildungsgang bekannt. Im Alterthum bildete wohl manchmal abgezogen von der Welt ein Lehrer seinen Jünger, wie wir auch von manchem im Mönchthume wissen. Auch ist eine solche Bildungsweise ein schöner Stoff für die Poesie, und dann für unsere Kinder eine nützliche Lectüre, so der Robinson Crusoe, Original, und Nachbildung von Campe, so Gumal und Lina u. a. m. Wir verweisen auch auf eine solche pädag. Dichtung von einem arabischen Schriftsteller des Mittelalters Gesch. d. Erz. II. S. 34. Wer etwas Einzelnes in einem Zögling vorzüglich ausbilden, pädagogische Kunststücke machen, somit auch Menschenopfer der Art bringen will, muß diesen Weg einschlagen. (Vgl. Pädag. Einl. §. 16.)

Anm. 2. Die Nachtheile der isolirten Erziehung sind leicht bemerkbar, und pflegen es das ganze Leben hindurch zu seyn. Ungesundheit, Ungewandtheit, Unverträglichkeit, Pedantismus, und ein selbstsüchtiges Wesen der widerlichsten Art, dergleichen pflegt die Folge zu seyn. Die Muttersöhnchen gehören auch in diese Kategorie. Auch Rousseau's Emile.

§. 6.

2. Diejenige Privaterziehung, welche zugleich Familienerziehung ist, hat als die häusliche den Vorzug, daß sie den naturgemäßen Einfluß liebender Menschen, und zwar einen mehrseitigen, dem Kinde vergönnt; nicht nur dem Kinde, sondern auch dem Knaben und Mädchen bis in das Jünglingsalter hin. Denn auch noch in der späteren Jugendperiode ist das Wohlthätige dieses Einflusses nicht zu verkennen. Ist ja doch die Liebe die wahrhaft bildende Kraft (Pädag. §. 83.). Vollkommen ist die häusliche Erziehung, wenn die Eltern gebildete edle Menschen sind, welche ihre Kinder gut zu erziehen verstehen, wenn die Geschwister, die etwa da sind, ältere und jüngere, freundlich mit einander umgehen, wenn alle Hausgenossen in den guten Ton einstimmen, wenn reine, schöne Sitte die Natur des Hauses ist, und wenn die Seele von allem gebildeten und bildenden Leben, christliche Frömmigkeit, in allen Gemüthern waltet. Eine christliche Familie ist die Heimath der wahren Erziehung. (Pädag. Einl. §. 29.). Indessen reicht das nicht hin, wo das Leben weniger ein patriarchalisches als ein civilisirtes ist, und reicht in dem Grade weniger hin, als die Cultur größere Ansprüche macht. Bei uns würde der junge Mensch weder genugsam moralisch noch intellectuell für die Welt, in welche er eintreten soll, durch die bloße Familienerziehung vorbereitet seyn, besonders wenn diese, wie gewöhnlich, selbst nicht alle Bedingungen erfüllt.

Anm. Wenn gleich das Gemüth und die Lebenseinfachheit in dem Familienleben so viel auch für den Charakter gewinnen kann, daß dieser würdig in der Gesellschaft dasteht, so bildet sich dieser für unsere Zeit doch eigentlich am besten „im Geräusche der Welt“; und wenn auch öfters „das Talent sich in der

Stille" am besten bildet, so bedarf doch selbst der geniale Künstler mehr als das für das Leben. Ein allmähliges Eintreten in die geselligen Verhältnisse unserer Cultur ist überall zu wünschen, und die Beschränktheit des Hauses läßt immer Einseitigkeit zurück. Uebrigens läßt sich die häusliche Erziehung schön idealisiren; Heusingers Familie Werthheim.

§. 7.

Der Unterricht, den das Kind erhalten soll, wird naturgemäß zuerst von der Mutter ertheilt, und weiterhin von dem Vater (Meth. §. 37.); allein nur selten hat dieser dazu die Zeit, oder ist dazu fähig, und unser Culturstand macht wenigstens für den heranwachsenden Knaben und Jüngling die Hülfe anderer Lehrer in der Regel nöthig. Daher erweitert sich manchmal die Privaterziehung durch solche Hülfe, welches denn auf mehrfache Weise geschehen kann. Entweder wird ein Gehülfe für die Erziehung ins Haus aufgenommen, oder es wird dieser oder jener Zweig des Unterrichts einem oder mehreren Lehrern übertragen, es sey nun, daß diese in das Haus kommen, oder daß der Schüler zu ihnen geschickt wird, entweder einzeln oder zum Lernen mit mehreren. Für den ersten Fall tritt der Hauslehrer in das Familienleben ein; der 2te Fall findet mit seinen Modificationen in den sogenannten Privatstunden statt.

Anm. Da diese Fälle in mancherlei Form unter uns vorkommen, so verdient jeder besonders betrachtet zu werden, da man sie bisher zu wenig unterschieden hat.

§. 8.

3. Der Hauslehrer ist der Gehülfe der Eltern entweder für das Ganze der Erziehung, oder nur für den erziehenden Unterricht. Die Eltern übergeben ihm hierzu Rechte, welches sie jedoch nur unter der Bedingung dürfen, daß sie auf-

ihn völliges Zutrauen für diesen Zweck setzen können, und sie sich ihres Elternrechts nicht ganz begeben. Das hat zwar immer als ein künstliches Verhältniß seine Nachtheile, die nur dadurch gemindert werden, daß der Erzieher in Einstimmung und Freundschaft mit den Eltern steht, gleichsam als ein Familienglied; aber dann hat es auch den Vortheil der mehrseitigen Bildung. — Uebertragen sie ihm blos den Unterricht, so ist das zwar das natürliche Verhältniß, allein der Hauslehrer ist zu sehr wegen der Unarten der Kinder beschränkt, so daß er beständig genöthigt seyn kann, sich an die Eltern zu wenden; und nur wenn diese die Kinder gut erzogen haben und erziehen, kann die Sache gut gehen. Das beste Verhältniß ist, wenn die Eltern mit dem Erzieher sich freundschaftlich in das gemeinsame Geschäft so theilen, daß der Vater, wie es die Natur verlangt, die Leitung behält, und der Lehrer sein verständiger Gehülfe ist. Beide berathen sich zusammen, theilen sich weiter in die Wirksamkeit, und wo der Hauslehrer als Erzieher eintritt, geschieht es nur so, daß er dem Kinde unmittelbar als Stellvertreter seines Vaters erscheint. Ist kein Vater da, so findet dasselbe statt zwischen dem Hauslehrer und derjenigen Person, die an des Vaters Stelle ist, z. B. der Mutter, wodurch das Verhältniß mißlicher wird, und in der Regel dem Hauslehrer das väterliche Ansehen fast ganz übertragen werden muß.

Anm. Es ist viel über Hofmeister und Hauslehrer, für und wider, geschrieben worden; aber die Sache entscheidet sich einfach, wenn man die Rechte, die Pflichten und die Folgen des Naturverhältnisses betrachtet. Büsching, Brückner, W. Snell, K. H. Heydenreich, J. M. Sailer, Campes Rev. W. Niemeyers Grunds. J. P. Fr. Richters Levana u. A.

haben über den Gegenstand wichtige Belehrungen ertheilt. Es herrscht aber da noch manche irrige Meinung, und öfters leidet die Würde des Hauslehrers; nicht selten aber maaßt er sich Rechte an, die nur den Eltern zukommen. Die Wahl eines Hauslehrers ist immer etwas Mißliches, und die Regeln, die man darüber geben möchte, beweisen sich selten in der Anwendung nützlich, denn es kommt dabei mehr als man glaubt auf die Persönlichkeit an, wie der in die Familie eintretende junge Mann den Eltern und diese ihm zusagen. Gewöhnlich sind da im Anfange manche gegenseitige Befremdungen, aber bei guter Denkart findet man sich doch meist zusammen, und oft desto besser, wie dieses gezeigt ist in m. Darstell. aus dem Geb. d. Pädag. I. in der Weise des Pädag. — Die Benennung „Hofmeister" ist mit Recht veraltet; besser war noch jene alte „Magezoge".

§. 9.

4) Schwieriger noch ist die Aufnahme von Erzieherinnen in die Familie. Denn sie treten mehr in ein mütterliches Verhältniß ein, und als Lehrerinnen bedürfen sie einigermaßen auch väterliches Ansehen. Seltner sind auch Frauenzimmer für einen solchen Beruf genugsam gebildet, und grade sie müssen sehr rein weiblich gebildet seyn, wenn sie mütterlich wirken sollen. Ueberdas hängt, bei der so leicht gegenseitig ungünstigen Stimmung des weiblichen Geschlechts, eben für dieses Verhältniß noch mehr von der Persönlichkeit ab, und so gehört es unter die Seltenheiten, daß die Erziehung und der Unterricht der Töchter durch Hauslehrerinnen gelingt. Indessen ist doch manchmal ihre Hülfe nothwendig, besonders wo sie etwa in den Geschicklichkeiten der weiblichen Hand, wie auch im Zeichnen, in der Musik u. dgl. Unterricht ertheilen. Am häufigsten werden für die französische Sprache Lehrerinnen gesucht, deren Muttersprache sie ist, welches auch der beste Weg wäre sie zu erler-

nen (Meth. §. 96.); allein die Nachtheile, die hierbei oft genug beklagt werden, und die hauptsächlich durch das Fremdartige in der Erziehungsweise einer andern Nation kommen, lassen sich selbst durch die größere Beschränkung solcher Französinnen selten beseitigen. Den wissenschaftlichen Unterricht der Mädchen werden in der Regel Hauslehrer besser besorgen als Lehrerinnen, noch weniger würden letzteren Knaben zu übergeben seyn.

Anm. Indessen gibt es erfreuliche Ausnahmen, und ein edel gesinntes und gebildetes Frauenzimmer kann für die Stimmung und Bildung der ganzen Familie sehr wohlthätig wirken, wie manchmal eine Tante im Hause oder eine ältere Schwester ein schönes Vorbild gibt. „Gouvernanten" jener älteren Art, wie sie Bürger in der Mlle. la Regle besingt, und sie nicht bloß in solchen Satyren vorkommen, scheinen mit den alten Methoden verschwunden zu seyn, erscheinen aber wohl hier und da im neuesten Kostüme. Wir würden überhaupt rathen, den Hauslehrer und noch mehr die Erzieherin auf gegenseitige Probe zu wählen. — Auf die Pädag. §. 101. angef. Schriften verweisen wir auch hier um so mehr, weil einige von franz. und engl. Verfassern sind, also das Eigenthümliche der wirklichen Erziehung bei diesen Nationen enthalten, und von den Erzieherinnen öfters überschätzt werden, statt daß sie mehr von J. P. Richters Levana oder M. Arndts Psychidion sich sollten eines Besseren belehren lassen.

§. 10.

5) Ganz besonders wird für die Prinzenerziehung der Privatunterricht und ein besonderer Führer verlangt; denn die Stellung des künftigen Regenten, wie auch derer gewöhnlich, die seiner Familie verwandt sind, ist sehr verschieden von den Verhältnissen aller derer, die unter ihres Gleichen in das öffentliche Leben eintreten. Weil aber die Jugend für ihre künftige Bestimmung erzogen werden soll, so muß auch schon der Knabe

für jene höhere Stellung vorbereitet werden, damit nicht ein greller Gegensatz späterhin die Einheit und Gradheit des Charakters unterbreche, und der junge Mensch der Gewöhnung für seine künftige Lage entbehre. Zwar bleibt es dahin gestellt, ob nicht einige Verbindung der Privaterziehung mit der öffentlichen nach Maaßgabe des Alters und Charakters räthlich sey. Wenigstens muß in mehrfacher Hinsicht für die Vielseitigkeit gesorgt werden. Nur von einer Seite kann die Bildung durch zwei Führer dafür sorgen. Der eine ist dann mehr der eigentliche Führer (Hofmeister), der andere mehr der Lehrer. Weil aber das Lehren mehr etwas väterliches ist, so wird der Lehrer eines jungen Herrn von der einen Seite über dem Hofmeister stehen, von der andern Seite aber doch diesem wegen der Wichtigkeit der äußeren Verhältnisse untergeordnet seyn müssen. Wie mißlich und verwickelt dieses sey, und wie schwierig die freundschaftliche Einstimmung zwischen beiden, bedarf keiner Erinnerung.

Anm. Auch über die Prinzenerziehung geben Basedow, Büsch, Ehlers, Lieberkühn u. A. noch mehr Niemeyer und die Levana Belehrung. Die Schriften mehrerer Franzosen gehören hierher, welche auch viel über Erziehung des Adels geschrieben; unter den Deutschen Abbt u. A. Noch fehlt uns eine Anweisung zur Erziehung eines künftigen Regenten, welche nicht nur dem Bedürfnisse der Zeit entspräche, sondern auch diesen wichtigen Gegenstand aus seiner Idee gründlich entwickelte.

§. 11.

6) Wenn es rathsam gefunden würde, mehrere Gehülfen in der Familienerziehung anzunehmen, sey es nun zu größerer Vielseitigkeit im Unterricht, oder zu vollständigerem Einfluß auf die Charakterbildung der Kinder, so müßten doch zu-

gleich die Nachtheile beseitigt werden, die schon überhaupt durch die Vielherrschaft, hier aber in der schlimmsten Weise entsteht. Denn die Erziehung fordert Einheit im Plan und in der Ausführung. Es müßten also die thätigen Mitglieder unter einem Manne stehen, der alles leitet, und welches am schicklichsten der Hausvater wäre. Allein dieser müßte dann diejenige Einsicht besitzen, welche jedem einzelnen Gehülfen das Seinige in diesem Geschäfte so zutheilte, daß dieser selbst darin das Richtige anerkennete, müßte überhaupt die Erziehung verstehen, den ganzen Organismus durchschauen, und jede in demselben thätige Kraft zur Freudigkeit beleben. Wie selten ist das aber möglich! Daher ist in der Regel einem der Hauslehrer die oberste Stelle zu übertragen, mit einer solchen Leitung des Ganzen, in welchem die andern Lehrer sich nur nicht beeinträchtigt fühlten. Daß auch dieses nicht leicht zu erwarten ist, liegt in der Natur. Am schwierigsten ist die Sache, wenn auch Gouvernanten zu regieren sind. Noch am ersten ausführbar erscheint der Vorschlag durch zwei Hauslehrer, deren Persönlichkeit die zwei verschiedenen Kräfte, welche organisch zusammenwirken, repräsentiren, die Naturwirksamkeit nachzubilden (Pädag. §. 4. 89.), wenn nur solche junge Männer so leicht zusammenzufinden wären.

Anm. Man kann wohl ein Ideal dichten, wie J. P. Richter, der in s. Titan einen Knaben durch 2 verschiedenartige aber harmonisch einwirkende Führer erziehen läßt, auch mag Aehnliches in der Erfahrung hier und da vorkommen, allein wer kann auf so etwas rechnen? Nur Vater und Mutter sind die natürlichen Organe der in liebevollem Einklang erziehenden Strenge und Milde. — Aber wie sind die Uebel alle zu vermeiden, wo mehrere Personen männlichen und weiblichen Geschlechts im Hause zu erziehen und zu lehren haben! — Zwi-

stigkeiten — Liebesverbindungen rc. — und zu allem dem noch die Dienstboten! Schwer ist das für die Hausregierung.

§. 12.

Weil die Erziehungsweise durch Hauslehrer eine sehr gewöhnliche ist, so sollten nicht nur die Eltern, sondern jeder junge Mann, der sich dem Erziehungsgeschäfte widmet, mit den Grundsätzen, wornach dieses Verhältniß zu ordnen ist, sich vorher vertraut machen. Noch vor dem Eintritt sollte man sich offen gegenseitig erklären, den Vertrag, der die beiderseitigen Leistungen verspricht, möglichst bestimmt ausmachen, damit alle Spannungen verhütet werden, wie sie aus unklaren Puncten zu entstehen pflegen; aber nicht mit Mißtrauen, sondern dabei das volle Zutrauen äußern, weil die Hauptsache das Innere ist, welches nicht wie die äußeren Rechte erzwungen werden kann; und doch nur erst auf eine Zeit lang sich zu diesem Verhältnisse verbinden, weil so vieles dabei auf die persönliche Zuneigung ankommt. Ist nun die Verbindung zwischen Principal und Hauslehrer eingegangen, so soll dieser gewissenhaft nicht bloß äußerlich, sondern mit Herzenslust sein übernommenes Geschäfte betreiben, sich nichts anmaaßen was ihm nicht übertragen ist, die natürlichen Rechte der Eltern auch von seinen Zöglingen anerkennen lassen, und wo die Eltern Fehler machen, welches häufig genug zu beklagen ist, diesen mit Gründen Vorstellungen machen, aber überall Bescheidenheit, Sittlichkeit u. anständige Lebensart beweisen, auch wenn es im Hause daran fehlt; grade dann darf es am wenigsten an seinem Beispiele fehlen. Von Seiten des Principals (der Eltern oder Versorger) soll ihm überall Achtung, Liebe, Gefälligkeit entgegenkommen, ja von allen Hausgenossen. Der Hauslehrer muß überhaupt aufgemun-

tert und gehoben werden, wenn er mit Kraft und Erfolg arbeiten soll; es ist der Vortheil des ganzen Hauses. Mängel und Fehler wird man an jedem finden, auch an dem besten, aber warum sie mit Verdruß rügen, und nicht lieber mit sanftmüthigem Geiste und Zutrauen ihm bemerkbar machen, ohne ihn herabzusetzen? das wirkt ja mehr. Vielleicht ist auch nur Nachsicht nöthig, da sie sich wahrscheinlich bei längerem Eingewöhnen in diese neue Lage von selbst verlieren. Ueberhaupt will dieses Verhältniß, weil es zugleich ein inneres ist, gegenseitig mit Freundlichkeit behandelt seyn; würde dabei mehr das äußere Recht geltend gemacht, als die vertrauliche Gesinnung, so wäre das Wesen desselben zerstört, und müßte dann abgebrochen werden. Nur wo diese Gesinnung waltet, wird es gut bestehen, und vielleicht mit jedem Tage sich angenehmer befestigen.

Anm. 1. Es ist mit diesem Verhältniß fast wie mit dem ehelichen; übel steht es dann, wo nur das Rechtsgesetz und nicht das Herzensband es festhält. Und auch mit der Empfehlung des Hauslehrers ist es eine mißliche Sache, wenn er sich nicht selbst erst persönlich bekannt macht; außerdem ist auf Empfehlung nicht sicher zu gehen, auch dann nicht, wenn sie von Schul- oder Universitätslehrern kommen, am wenigsten, wenn diese bloß auf die Kenntnisse des jungen Mannes ihre Empfehlung stützen, da doch Lehr- und Erziehungstalent so wie edler Charakter die unerläßlichen Bedingungen sind. Erzieherinnen auf bloße Empfehlungen hin anzunehmen, ist noch mißlicher. Schlägt aber die Wahl gegenseitig gut ein, so ist es ein desto glücklicheres Verhältniß, das der Principal wie der Hauslehrer wohl schätzen möge. Der letztere kann alsdann die Kinder in Berathung mit den Eltern so genau, wie es irgend möglich ist, nach ihrem Naturell, ihrer Gemüthsart, ihren Fähigkeiten u. s. w. kennen lernen, sie desto richtiger behandeln, und auf das ganze Haus segensreich wirken, dabei auch sich selbst trefflich fortbilden. Waltet nun vollends der Geist des Christen-

thums in der Familie, dann wird da ein schönes Erziehungsleben erscheinen. Eine Schilderung findet man in m. Darstell. a. d. Geb. d. Päd. 1. im oben angef. Auff. „die Weihe des Erziehers“.

Anm. 2. Niemeyer hat in s. Grunds. d. Erz. im 2ten B. über die Erziehungsgehülfen, ihre Bildung rc. vorzugsweise belehrt; wie auch J. P. Fr. Richter in s. Levana den 2ten B. diesem Gegenstande hauptsächlich gewidmet hat u. besonders auch von den Gouvernanten redet. Unser Lehrb. verweilt seiner Anordnung nach weniger hierbei, weil die Grunds. in d. Pädag. u. Method. angegeben sind, und wir uns hier zunächst auf Meth. §. 36—48 beziehen, übrigens aber wissen, daß hierbei die individuellen Verhältnisse das Weitere bestimmen müssen.

Anm. 3. Die Lehrmittel sind in der häuslichen Erziehung besonders nöthig, weil sie die Erregung des Bildungstriebes, und auch die Erholung, welches beides sonst durch das Gesammtleben unter Mitschülern kommt, möglichst ersetzen müssen. Daher sind hier Bücher zur unterhaltenden Lectüre, schickliche Spiele, belehrende Apparate u. dgl. nöthig. Das Wichtigste aber ist der Umgang des Hauslehrers mit seinen Zöglingen, der ihm selbst eine angenehme Unterhaltung gewähren kann, und wobei er „Spaziergänge“ wie die von André und Bechstein (1796—99.) und „Reisen“, wie die der Salzmannschen Zöglinge (1784—93.) machen möge.

§. 13.

7. Die Privatstunden. Unter diesem Namen versteht man denjenigen Unterricht, welcher von Lehrern ertheilt wird, die nicht für den ganzen Erziehungsplan aufgenommen sind, sondern nur für einzelne Gegenstände eintreten, also gewöhnlich ab- und zugehen, und auch öfters wechseln. Genau genommen sollte aber auch dieser Unterricht ein ergänzender Theil der Erziehung, und hiermit den Gesetzen des erziehenden, so wie die Lehrer selbst dem Plane desselben unterworfen seyn.

Indessen kann man leider nur selten darauf rechnen. Einige Lehrgegenstände werden da wohl ziemlich gut besorgt, namentlich Geographie, Mathematik und andere Realien, auch die alten Sprachen, weil man für dieselben eher gebildete Lehrer findet; weniger ist man glücklich solche für die neueren Sprachen zu finden, und am wenigsten pflegt die französische in solchen Privatstunden gut erlernt zu werden, schon nach dem in der Method. §. 96., Anm. angeführten Grunde. Am besten gelingt noch dieser Unterricht in den schönen Künsten wie Musik und Zeichnen. Man muß froh seyn, wenn man nur Lehrer für Gegenstände findet, die der Hauslehrer nicht besorgen kann, und welcher vermöchte Alles! und man suche dann den Unterricht in den Plan des Ganzen, und die Lehrer in die rechte Methode hereinzuziehen. Können mehrere Schüler an einer Privatstunde Theil nehmen, so ist es für die gegenseitige Erregung gut, nur muß die Zahl der Schüler darnach berechnet seyn.

Anm. Wenn aller Unterricht durch Privatlehrer ertheilt wird, so hat das mancherlei Nachtheile, ohne noch den Vortheil zu haben, daß das Individuelle des Schülers genugsam beachtet wird, welches nur der Hauslehrer zu erkennen vermag. Der Bestimmung des Mädchens widerspricht solches vereinsamte und zerstückelte Lernen weniger als der Natur des Knaben, für welchen höchstens bis zum 10ten Jahre der Privatunterricht dienen kann. Ganz anders verhält es sich mit dem Religionsunterricht, der vorerst dem einzelnen Schüler ertheilt wird, dann aber den Katechumenen zusammen, als denen, die in die Kirchengemeinschaft eintreten. — Sieht man den Privatunterricht an, wie er gewöhnlich in den Städten vorkommt, so kann man nur den Verlust der edlen Zeit, und noch mehr das Erkranken der Lernkraft beklagen (vgl. Meth. §. 103.).

§. 14.

8) Die erweiterte Familie. Wir meinen damit die bisweilen vorkommende Anstalt, wo mehrere Familien zusammentreten, und sich zur Erziehung ihrer Kinder vereinigen. Sowohl der äußere Zweck der Kostenersparniß, als der innere der vielseitigen Bildung kann eine solche Einrichtung anrathen. Sie kann in verschiedenen Formen erscheinen. Entweder wohnen die Familien zusammen, mit einem oder mehreren Hauslehrern, oder eine Familie nimmt noch einige Kinder zu den ihrigen auf, oder es wird ein Lehrer (etwa mit Gehülfen) außer dem Hause zu der gemeinsamen Erziehung für die Kinder mehrerer Eltern angenommen. Die erste Form setzt eine seltene Vereinigung von befreundeten Eltern voraus, und dabei das Vertrauen zu Einem unter ihnen, dem die Leitung übertragen wird; und das könnte ein schönes Erziehungsleben werden. Die zweite Form ist leichter einzurichten, und kommt auch eher vor; für die mehrseitige Bildung kann sie den Kindern dienen, wenn übrigens alles darauf angelegt ist, namentlich durch Gehülfen. Die dritte Form findet sich hier und da an Orten, wo mehrere Familien wohnen, die etwas auf eine bessere Erziehung ihrer Kinder verwenden; sie beweiset sich nützlich, wenn die Wahl der Lehrer glückt. Diese letztere Einrichtung macht den Uebergang zu den eigentlichen Erziehungs- und Schulanstalten.

Anm. Wenn Geistliche auf dem Lande ihre Familie durch Aufnahme von Zöglingen erweitern, so ist das oft für beide Theile sehr vortheilhaft. In manchen Gegenden pflegen die Familien mit den Kindern auf eine Zeit lang zu tauschen, welches den Vortheil hat, daß die Kinder nicht an das elterliche Haus verwöhnt, sondern mehrseitig für das Leben vorbereitet werden.

Der Lehrplan wird zwar dann unterbrochen, und das wohl mit Zurücksetzung des besseren Lernens auf längere Zeit hin, aber es kann ein Heilmittel für manche Kinder, und auch außerdem der Gewinn für die sittliche Erziehung überwiegend seyn. Für das Erlernen einer ausländischen Sprache beweiset sich solcher Tausch als vorzüglich, wie z. B. in der französischen und deutschen Schweiz schon seit länger her.

Zweites Capitel.

Die Erziehungsanstalten.

§. 15.

Alle diejenigen absichtlichen Veranstaltungen, welche außer dem elterlichen Hause die Bildung der Jugend, welches Alters oder Geschlecht sie auch seyn mögen, im Ganzen zum Zwecke haben, begreifen wir unter dem allgemeinen Namen der Erziehungsanstalten. Sie sind Nachbildungen der häuslichen und Privatunternehmungen, wodurch sie sich von den öffentlichen, den Schulen, unterscheiden. Indessen sind auch sie nicht scharf abzugränzen. So wie der Privatunterricht und die erweiterte Familie (§. 13 fg.) in solche Anstalten übergehen, so diese mehr oder weniger in öffentliche. Wir haben daher folgende Hauptformen zu betrachten: 1) die eigentliche, d. i. dem Familienleben nachgebildete Erziehungsanstalt; 2) die mehr dem Unterricht zugewendete, die Kostschule; 3) die für die erste Erziehung der Kleinen bestimmte, die Kleinkinder-Anstalt; 4) die Verpflegung elterloser Kindern in Waisenhäusern (wie auch in Findelhäusern); 5) die erziehende Versorgung der Kinder von unbemittelten Eltern, die Armenschulen; 6) die Besserungsanstalten für die verwahrlosete Jugend.

Anm. Die Eltern dürfen ihre Rechte und Pflichten gegen die Kinder nie so ganz veräußern, sondern nur soweit, als es zu der

besseren Bildung derselben nothwendig ist, folglich auch, jedoch nur unter dieser Bedingung, auf eine bestimmte Zeit; nur können sie ihre Freiheit zur Abänderung sich nicht vergeben, und bloß zu Entschädigungen sich durch äußeren Vertrag verbinden. Wo aber keine Eltern mehr da sind, oder wo diese ihre Pflichten nicht thun können oder wollen, da sorgt der Staat, und darum sind die letztgenannten Anstalten zugleich öffentliche.

§. 16.

1) Eine häusliche Einrichtung, sey es nun die einer ganzen Familie oder einer einzelnen Person, zur Aufnahme mehrerer junger Leute zu deren vollständigen Bildung in einem gewissen Alter ist das, was man im engeren Sinne eine Erziehungsanstalt nennt. Sie unterscheidet sich von der bisher angegebenen Familienerziehung dadurch, daß die Zöglinge aus ihrem Hause in ein anderes verpflanzt werden, welches nur dann eine erweiterte Familie (§. 14.) seyn würde, wenn der Erzieher (oder die Erzieherin) zu ihren eignen Kindern fremde aufnähme, ohne die Zahl, die ihrem häuslichen Leben zuträglich ist, zu überschreiten. Der Hausvater und die Hausmutter sind zu solcher Anstalt die Stellvertreter der Eltern. Sie unterscheidet sich noch schärfer von der Schule dadurch, daß sie nicht bloß den (erziehenden) Unterricht, sondern das Ganze der Erziehung, namentlich auch der physischen und moralischen besorgt, und hierzu ein Gesammtleben in ihrem Hause einrichtet. Wie sehr die Vielseitigkeit der Bildung und zwar die so wichtige sittliche in solchen Anstalten gewinnen kann, liegt vor Augen, schon in dem Begriff, aber auch in der Erfahrung. Indessen wird dazu ein Väterlichkeit und Mütterlichkeit der Vorsteher verlangt, wie sie selten auch bei sonst liebevollen Bildnern gefunden wird, und von einer eignen Naturanlage bedingt zu seyn scheint. Wei-

ter wird hierzu ein hinreichendes Personale von Lehrern erfordert, welche tüchtig in ihrem Fache, von gebildeter Lehrgabe, der Leitung des Vorstehers mit ganzem Herzen ergeben, und von dem gemeinsamen Geiste dieses Erziehungshauses beseelt sind, und welche dann auch nicht so oft wechseln. Das alles findet sich nicht leicht zusammen, und erfordert einen bedeutenden Kostenaufwand, weßhalb die guten Erziehungsinstitute in der Regel nur den reicheren Eltern offen stehen.

Anm. 1. Dieses letztere ist weder ein Vorwurf für die Unternehmer noch für die Eltern. Denn grade die Kinder aus reicheren Häusern bedürfen der einfachen Gewöhnung, welche sie in guten Erziehungsanstalten finden; auch ist die Lage mancher Väter und Mütter nicht günstig für die eigne Erziehung ihrer Kinder. Daß die Vorsteher der Anstalten sich nicht nur für ihren Kostenaufwand entschädigen, sondern auch für ihre Mühe und elterliche Sorgfalt anständig honoriren lassen, ist gerecht; dagegen ist es höchst unwürdig, eine Anstalt zur Erziehung wie eine Fabrik für den Geldgewinn zu unternehmen.

Anm. 2. Vornehmlich sind diese Anstalten für die männliche Jugend nöthig. Für Kinder unter 7 Jahren ist in der Regel nur das elterliche Haus bestimmt; für Knaben, die sich dem Jünglingsalter nähern, ist es bildend, wenn sie außer dem Hause unter ihres Gleichen erzogen werden; für Jünglinge dient aber mehr die öffentliche Schule. Seit dem Philanthropin von Basedow und Wolke zu Dessau hat sich die Idee der Erziehungsanstalten entwickelt, und in mehreren deutschen gut ausgesprochen, am reinsten wohl durch Salzmann zu Schnepfenthal, welche darum seit 50 Jahren noch blühet.

§. 17.

Die Erziehungsinstitute für Mädchen und Jungfrauen sind zwar nicht so häufig Bedürfniß, wie für die männliche Jugend, allein sie sind es doch ebenfalls in unserer dermaligen Bildungs-

Anm. Die Pensionen sind, wie das Wort sagt, nicht in Deutschland, sondern hauptsächlich, und meist für Töchter, in Frankreich entstanden, aber in ihrem strengsten Sinne stehen sie in England in den Boarding-schools da. Seit einigen Generationen haben sie sich in Deutschland verbreitet, indem die meisten Institute, und bestimmt die aus Noth oder als Geldquelle unternommenen, nichts anders sind, und so lange die Zöglinge nur kurze Zeit in demselben gelassen werden, auch nichts anders seyn können, als — Pensionen. Auch in Klöstern hat man solche weibliche Anstalten; vielleicht haben sie überhaupt ihre Entstehung den ehemaligen Klosterschulen zu verdanken. Die Jesuitenschulen erzogen Knaben ganz, und waren darin von den Kostschulen verschieden, nur fehlte ihnen das Familienleben; Anstalten eigner Art (man s. m. Gesch. d. Erz. II. S. 331 fgg.). Noch dauert der Typus in den Alumnenanstalten mancher Gelehrtenschulen fort.

§. 19.

3) Die Kleinkinderanstalt (weniger richtig „— Schule" genannt) besteht in der Aufnahme von Kindern nach dem ersten Lebensjahre bis zum Anfange des Schuljahrs (d. i. bis zum 7ten), um sie den Tag über zu bewahren, zu verpflegen, zu unterhalten, und auch, soweit es ihrer Kindheit angemessen ist, zu unterrichten. Solche Anstalten dienen also zur ersten Erziehung des Kindes, die so wichtig ist (Pädag. §. 45.), und darum wird jetzt allgemein anerkannt, daß sie selbst sehr wichtig, ja an den meisten Orten, nicht nur in Städten sondern auch auf Dörfern, Bedürfniß sind. Denn viele Eltern sind verhindert, ihre Kinder gehörig zu beaufsichtigen oder zu versorgen, viele vernachläßigen sie auch, und verderben sie sogar. Daher ist es eine Wohlthat für die Kleinen wie für die Mütter, wenn sich ein Ort für sie findet, wo sie den Tag über gut bewahrt und versorgt sind; und diese Wohlthat erhöht sich, wenn sie

da zugleich unter erziehender Aufsicht gut gebildet werden, ihrem Alter gemäß. Obgleich die Eltern verpflichtet sind, ihre Kleinen in dem Schooße der Familie, der an sich der gedeihlichste Boden für sie ist, selbst zu verpflegen und zu erziehen, so sind doch manche, und zwar auch Mütter, durch ihre Nahrungsgeschäfte außer dem Hause, an der gehörigen Erfüllung dieser Pflicht verhindert, vornehmlich in der ärmeren Classe; und so bringt die Menschenliebe darauf, daß man die Kinder so wenig wie möglich darunter leiden lasse. Eben diese Forderung wird da noch dringender, wo die Kinder im elterlichen Hause mehr Böses als Gutes lernen. In dieser Hinsicht mochte man die Kleinkinderanstalten nothwendige Uebel nennen, weil sie die natürliche Familienbande lockerer machen; aber sie sind doch eigentlich etwas Gutes, als Sicherungsmittel, die Kinder einer Pest zu entziehen, und in ihnen eine bessere Generation zu begründen. Es versteht sich aber, daß man das fromme Gefühl zwischen Eltern und Kindern möglichst befördern müsse, und die Trennung nur den Tag über statt finden lasse. Hierin unterscheidet und nähert sich diese Anstalt nicht nur der Kostschule, sondern auch der Familienerziehung. Eine Mutter also, die es von Herzen für alle diese Kleinen sey, wird zur Vorsteherin verlangt, und dabei ein kindlich gesinnter und wohlgebildeter Elementarlehrer; hierzu denn noch mehrere Personen, die für die Wartung und Pflege der Kinder nach einer richtigen Diätetik sorgen.

Anm. Schon Aristoteles deutet in s. Politik auf das Bedürfniß solcher Anstalten. Die neueste Entwicklung in der Geschichte der Jugendbildung, und eine der wichtigsten, hat diese Idee in den Infants-schools, und zwar zuerst in London (1819) durch Brougham, Wilson u. A. vollständig hervorgerufen.

Zwar ist schon früher in andern Ländern etwas ähnliches erschienen, und in ihrer rechten Gestalt durch die Fürstin Pauline von Lippe (1802), aber in der jetzigen allgemein anwendbaren verdanken wir sie England. Sie sind bald in andern Ländern nachgebildet worden; in den nordamerikan. Ver. Staaten will man mit denselben „eine neue Aera" datiren; in Genf bestehen sie seit 1826 (s. Diodati les ecoles des enfans) in Ofen s. 1825, und in Wien s. 1830 (durch die Gräfin Brunsvik), seitdem auch in mehreren Städten Deutschlands, seit 1835 auch im Florentinischen durch den Graf. Guicciardini, und so sehen wir diese wohlthätigen Anstalten sich immer weiter verbreiten und schöner ausbilden. Das Buch von Wilderspin, a. d. Engl. übers. mit Vermehr. von Werthheimer (1828) und mehrere kleinere Schriften von Schwabe, John, Chimani u. A. geben belehrende Kunde. Ausführlich ist ihre Einrichtung angegeben in m. Buche die Schulen 1832.

§. 20.

4) Die Waisenerziehung. Wenn die natürlichen Versorger des Kindes gestorben sind, so müssen andere eintreten, und wenn sich niemand dazu findet, so ist es die Pflicht der Gemeinde oder des Staates, das verwaisete Kind verpflegen und erziehen zu lassen. Nur fragt es sich, wie dieses am besten geschehe. Seit langer Zeit hat man hierzu die Waisenhäuser, in neuerer Zeit aber hat man dagegen die Versorgung der Waisenkinder, einzeln oder auch mehrere zusammen, in geeigneten Familien vorziehen wollen. Dieses letztere wäre dann die Erziehung in einer erweiterten Familie (§. 14.), während die erstere bald mehr der Kostschule (§. 18.), bald mehr der eigentlichen Erziehungsanstalt (§. 16.) sich nähert, welches allerdings das beste wäre, wenn es nur so ausgeführt werden könnte. Jede Einrichtung hat ihre Schwierigkeiten, die theils in der Vielheit der

Kinder, theils in dem Kostenaufwand, theils in Localständen u. s. w. liegen; deßhalb läßt sich auch nicht im Allgemeinen entscheiden, welche den Vorzug verdienen. Nur stehe der Grundsatz fest, die Erziehung möglichst der häuslichen anzunähern, und in derselben die künftige Bestimmung der Kinder, in der Gewöhnung und in dem Unterricht, vor Augen zu haben, so daß auch die vorzüglichen Anlagen von diesem und jenem ihre Entwicklung finden können.

Anm. Die Waisenhäuser haben in der neueren Zeit solche Verbesserungen erhalten, daß ein großer Theil des Tadels, der vorher nur zu sehr gegründet war, wegfällt. Der Verf. verweiset über den ganzen Gegenstand auf Kröger, Gesch. der Waisenh. 1827. und auf s. Gesch. d. Erz. I. 500. II. 504. u. a. O.— Die Findelhäuser sind Anstalten für die mehr als verwaiseten Kinder, nämlich für die, welche unnatürliche Eltern ganz von sich geben; nicht viel besser als das Aussetzen der Kinder bei alten Völkern (und noch jetzt bei uncultivirten). Indessen sind sie in großen Städten nun einmal ein nothwendiges Uebel, obgleich eingewendet wird, daß es nicht das kleinere Uebel sey, sondern vielmehr dem unsittlichen Leben Vorschub leiste. Wohlthätig sind die Verbesserungen, welche diese Anstalten in der neueren Zeit wenigstens für die physische Behandlung der Kinder erhalten haben, so daß sich die Sterblichkeit derselben bedeutend vermindert hat (die bestimmteren Angaben finden sich in m. Erziehungsl. S. 489 fg.), aber wie viel ist da noch zu verbessern!

§. 21.

5) Die Armenschulen. Wir betrachten sie hier nicht als öffentliche Anstalten, das sie auch seyn können, sondern als eine wohlthätige Fürsorge für die Kinder, deren Eltern zu arm sind, um ihnen den nöthigen Unterricht zu verschaffen. Dieser wird ihnen also unentgeldlich ertheilt. Weil aber diese Kinder

oft auch Nahrung und Kleidung bedürfen, auch wohl ihren Eltern helfen müssen etwas zu verdienen, so muß die Menschenliebe auch dafür sorgen, und sie hat dabei die Aufgabe, den Unterricht damit so zu vereinigen, daß die Kinder der Armen zu guten und für einen künftigen Lebensberuf geschickten Menschen erzogen werden. Ihre Bildung gehört also in das Ganze der Armenanstalten, und fällt zum Theil unter die Einrichtung der Kostschule.

Anm. Die Humanität hat sich in dergleichen Wohlthätigkeitsanstalten wohl in allen civilisirten Ländern vielfach und gesegnet bewiesen. Beispielsweise nennen wir nur die Falk'sche Anstalt zu Weimar, und die Fellenberg'sche zu Hofwyl, wo sich besonders Wehrli als ein vorzüglicher Bildner von Bettelkindern, hauptsächlich durch den Ackerbau, verdient gemacht. — Manche belehrende Schriften über die Erziehung der Armenkinder finden sich in neuerer Zeit, z. B. von Zeller, besonders in Journalen; sie gehören zunächst unter die Literatur der Polizeiwissenschaft. Der Verf. verweiset zugleich auf s. B. über die Schulen. S. 216 fgg.

§. 22.

6) Die Besserungsanstalten für die verwahrlosete Jugend. Sie sind in der zunehmenden Civilisation ein Bedürfniß geworden, weil mitten in derselben noch Wildlinge erwachsen, die für die Gesellschaft und für sich selbst verderblich werden. Die erste Aufgabe ist bei solchen, sie dem bisherigen verwilderten Leben zu entwöhnen, und sie ist nicht leicht zu lösen, besonders bei mehr herangewachsenen jungen Leuten. Die weitere Aufgabe ist, sie an eine geordnete und gesittete Lebensweise zu gewöhnen, wozu sie denn auch den nöthigen Unterricht erhalten müssen. Natürlich ist ihre Behandlung zuerst Zwang, nach dem Gesetze der Stetigkeit und dem der Reizmittel

(Pädag. §. 12., 2.) muß jedoch dieser abnehmen und in die Wirksamkeit der innern Triebfedern übergehen. Die edleren Gesinnungen dürfen indessen von Anfang an nicht vernachlässigt werden; man muß sie auch bei den verwilderten Individuen zu erwecken, und durch liebevolles Entgegenkommen einzuflößen suchen. Daß hier besonders das Christenthum seine Heilkraft beweise, bezeugen die bestimmtesten Erfahrungen. Auch sind diese menschenfreundlichen Anstalten von christlich begeisterten Männern in der neuesten Zeit, und zwar in Deutschland, zuerst unternommen worden.

Anm. Die erste moralische Rettungsanstalt in dieser Form wurde von dem edlen Grafen von der Recke-Vollmarstein zu Overdyk angelegt, und sie besteht seit 1824. in ansehnlicher Ausdehnung zu Düsselthal, nach welcher mehrere solcher wohlthätigen Anstalten in verschiedenen deutschen Ländern entstanden sind, die wichtigste in Berlin unter Kopf. Die von Zeit zu Zeit erscheinenden Berichte aus diesem Institut bestätigen das Wohlthätige. Man findet das Geschichtliche solcher Institute und ihre Grundsätze der Einrichtung angegeben in m. Gesch. d. Erz. II. S. 504 fg. und in m. Buche über die Schulen S. 223. fgg.

Drittes Capitel.

Die öffentlichen Anstalten oder die Schulen.

§. 23.

Die in der vorigen Abtheil. bemerkten Bildungsanstalten können auch zum Theil als von dem gemeinen Wesen angeordnete oder auch nur anerkannte, und alle als seinem Hauptzwecke der Jugendbildung dienende, also in gewisser Hinsicht als öffentliche betrachtet werden. In der gegenwärtigen Abth. reden wir indessen von der öffentlichen im strengeren Sinne, und zwar: 1) von jeder derselben für sich, 2) von ihrem Zusammenwirken, 3) von ihrem Verhältniß zum gemeinen Wesen.

Erster Abschnitt.

Die Schulen.

§. 24.

Das Wort **Schule** hat einen vielfachen Sinn; auch von der Bildungsanstalt verstanden, kommt es bald in weiterem bald in engerem vor. Wir nehmen es hier in letzterem als die

öffentliche Anstalt zur Bildung der Jugend durch gemeinsamen Unterricht während der Zeit der Erziehung.

Anm. Die Wichtigkeit des Gegenstandes hat eine reiche Literatur erzeigt. Von den älteren Pädagogen an bis zu den neuesten findet man in allem, was über Erziehung geschrieben worden, mehr oder weniger was die Schulen betrifft. Die Geschichte des Schulwesens ist erst in neuerer Zeit behandelt worden, und für diese Zeit sind Quellen: Acta Scholastica 1741—51. von Biedermann); Altes u. Neues in Schulsachen (1752—54 (von Demf.); Magazin für Schulen und Erziehung 1767—71. Allgem. Bibl. für das Schul- und Erziehungswesen, 1773—86 (von Böckh); das Gießer Archiv 1777—84; Eyrings pädag. Jahrb. 1779—88.; Ruperti und Schlichthorst Magazin rc. 1790—91.; J. M. Feders Magazin 1791—96.; Zerrenners Schulfreund 1791—1821; Gutsmuths päd. Bibl. 1800—20. u. A. Auch dienen als Quellen: das Revisionswerk von Campe rc. die Nachrichten über die Schuleinrichtungen rc. z. B. über die v. Rochowsche, so wie die Vorschläge von Resewitz, Steinbart, Ehlers, Stuve, Basedow, Gedike, Villaume, Schlosser, Parizek, v. Felbiger u. A. Unsterblich sind die Verdienste H. A. Niemeyers, auch in den Belehrungen über das ganze Schulwesen. Die Geschichte desselben ist in einzelnen Theilen behandelt von Launoi, Schöttchen, Keuffel, Ludovici, Bentham, Ruhkopf u. A. Der Verfasser hat aus den Quellen und vermittelnden Schriften in s. Gesch. d. Erz. vornehmlich dem 2ten B. auch die Gesch. des Schulwesens eingeflochten; über den Sprachgebr. des Wortes von alten Zeiten her s. im 1ten B. S. 511.

§. 25.

Der Charakter der Schule im weiteren Sinne ist das Gesellige in dem Jugendunterricht, im engeren, die Anordnung von dem Gemeinwesen. Hiernach gibt es so viele Arten, als aus

der Vereinigung von beiden hervorgehen können, so daß die Schule 1) in der Gesellschaft der Schüler durch gemeinsamen geselligen Unterricht, und 2) durch die kirchliche oder bürgerliche Gesellschaft oder beide zugleich besteht. Weil nämlich der Staat und die Kirche die nothwendigen Vereine der Menschheit sind, worin das Innere und Aeußere der Bildung zusammenstimmen soll, so muß auch die derselben angehörige Jugend in ihnen und für sie ihre Bildung gewinnen; am besten in der Vereinigung von beiden für diesen Zweck.

Anm. Die Geschichte der Schulen lehrt, daß sie von Anfang vorzugsweise der christlichen Kirche angehörten, und von ihr ausgegangen sind, aber auch von dem Staat in Anspruch genommen worden, und in der neuesten Zeit hier und da von diesem ganz. Ueber diese Verhältnisse weiter unten; hier mögen wir nur einige Blicke werfen auf den gegenwärtigen Zustand des Schulwesens in Deutschland und vergleichend in andern Ländern, wozu die Schriften und Reden von Staatsmännern dienen: Mirabeau, DeGerando, Cousin ꝛc. Ad. Smith, Brougham, Peel ꝛc. von den Niederlanden die Middelburger Verhandelingen ꝛc. 1781. die neuesten Schulverbesserungen, die Vorschläge von v. Heusde ꝛc.

§. 26.

Das öffentliche Schulwesen vereinigt die Zwecke der Gesellschaft mit den individuellen Zwecken der Erziehung (vgl. Pädag. §. 2. 24 fg. 28.). Es steht also überhaupt unter den Bedingungen der Menschheit, insbesondere dieses Volks und seiner Kinder. Nun kann mit dem Zweck der Erziehung für das Ganze der des Individuums völlig zusammentreffen, er kann und wird aber auch noch ein besonderer seyn, inwieferne der Schüler ein besonderes Fach erwählt, welches sich gemeiniglich erst in dem 2ten oder 3ten Jahrsiebend entscheidet. Bis dahin, und auch

längerhin für diejenigen Knaben und Jünglinge, welche bloß der Volksbildung im Allgemeinen bedürfen, finden öffentliche Schulen für Alle statt, an welche dann die für jene specielleren Zwecke anschließen. Hiernach theilen sich die Schulen vorerst ab in die allgemeinen oder Volksschulen und in die besondern, die wir unter dem Worte Berufsschulen befassen wollen. Die Volksschulen fangen mit dem ersten Unterricht an und endigen mit dem vollständigen der für Alle verlangten Jugendbildung. Sie folgen sich also stufenweise als Elementar- mittlere, obere Schulen. Die Berufsschulen können in viele Arten auseinandergehen, sie lassen sich indessen unter drei Hauptarten zurückführen: Gewerb-, Kunst- und Gelehrtenschulen. Wir haben sie in jenen 2 Abtheilungen nach einander zu betrachten, und hierauf in einem 3ten Cap. das Gemeinsame in ihrer Einrichtung.

Anm. Daß sowohl Politiker als Pädagogen die Schulen zum Gegenstand ihrer ernsten Betrachtungen gemacht haben, ist begreiflich und auch erfreulich. Die Literatnr ist hierin eine der wichtigsten, besonders wenn man Alle die einzelnen Abhandl. angeben wollte. Schon über das Schulwesen überhaupt sind seit der Mitte des 18ten Jahrh. eine Reihe von Staats- und Schulmännern aufgetreten, z. B. v. Dohm, v. Zedlitz, Mauvillon, Voß ꝛc.; Ehlers, v. Felbiger, v. Schulstein, Thilo, Trapp, Krunitz, v. Berg, Jung, Overberg, Stephani, Niemeyer, Denzel, Zerrenner, u. m. A. wovon wir schon einige angezeigt haben, und manche im Einzelnen anzeigen werden. Besonders ist in unsern Tagen eine tiefere Kenntniß von dem Schulwesen wie dem Pädagogen so dem Geistlichen und dem Staatsmanne unerläßlich; selbst jeder gebildete Staatsbürger hat jetzt manchmal darüber zu berathen. Da im Preußischen das Schulwesen gegenwärtig am meisten ausgebildet ist, so verspricht das angekündigte Werk von Neigebauer sehr viel. Auch sind die Nachrichten

über den Zustand der Schulen in Zeitschriften und Reisen, wie in der pädag. Reise von **Kröger** u. dgl. für die Schul- und Staatsmänner wichtig.

I. Die Volksschulen.

§. 27.

Die Volksschule überhaupt. Sie ist die öffentliche Anstalt, um die Jugend in denjenigen Gegenständen zu unterrichten, welche zur allgemeinen Bildung verlangt werden (§. 1. Meth. §. 81.). Für alle Kinder ist sie bestimmt, von dem Alter an, wo sie zu dem gemeinsamen Unterricht fähig, bis dahin, wo sie demselben entwachsen oder einem Berufe zugewachsen sind, an jedem Ort und für jedes Geschlecht. Weil nun hiernach der Unterricht verschieden ertheilt werden muß; so begreift die Volksschule verschiedene Arten unter sich, nicht nur jene §. 24 angegebenen drei Stufen, sondern auch nach den Ortsverhältnissen: **Landschulen**, **Stadt**- oder **Bürgerschulen**, und für die beiden Geschlechter: **Söhne**- und **Töchterschulen**. Jede dieser Schulen soll so eingerichtet seyn, daß jeder Schüler in den ihm zukommenden Lehrgegenständen, nach der besten Methode, und dem vorgesteckten Ziele der Bildung geleitet und von dieser Seite für sich und die Gesellschaft erzogen werde. Und weil in der Art, wie der Unterricht ertheilt wird, auch ein wechselseitiger und gleichzeitiger stattfinden kann, so kommt die sogen. **Bell-Lancasterschule** in Betracht. Der Zweck aller einzelnen Volksschulen ist durch den Begriff der Humanität zu unbestimmt, durch den der Divinität nicht viel bestimmter, und durch den der Gottähnlichkeit nur etwas

verständlicher ausgedrückt; er ist kurz zu fassen als die Bildung des Menschen zu seiner göttlichen Bestimmung sowohl für sich wie für die Gesellschaft.

Anm. Zur Erläuterung verweisen wir zunächst auf Pädag. S. 41 —45. 161. fgg. u. Method. §. 3., ausgeführt hat der Verf. dieses alles in s. Erziehungs. u. Unterrichtsl. wie auch in den Schulen u. in den Darstell. a. d. Geb. d. Päd. mit Hinsicht auf die wichtigsten Schriften einer seit dem letzten Drittheil des 18ten Jahrh. sehr wichtigen Literatur. Außer den im vor. §. angef. Namen setzt er noch folgende hierher: Köster (1765), Rist (1787), Reche, (1790), u. in weiterer Zeitfolge: Schlez, Moser u. Wittich (Zeitschr.), Snethlage, Büel, Haun, Fricke, Frank, Natorp, Steinmüller, Callisen, Völter, Magenau (Ztschr.) Horrer, Ewald, Zeller, Rieß, Schwabe, Schlachter, Parizek, Schultheß, Gaheiß, Mauer, Dinter, Mehring, Heinsius, Hein, Graser, Diesterweg, Harnisch. Die einzelnen Schulberichte aus mehreren Ländern könnten hier auch angeführt werden; sie enthalten belehrende Beiträge.

§. 28.

1) Die Elementarschule. Sie übernimmt die Kinder in ihrem ersten Lernalter, und ertheilt ihnen denjenigen Grund- und Fachunterricht, welcher zu allem übrigen vorbereitet, bis sie geläufig lesen, richtig sprechen, ziemlich geübt schreiben, auch einigermaßen die Grundformen zeichnen und mathematisch vergleichen können, dabei in der Religion, im Singen, in den Leibesübungen, und in der Verstandesthätigkeit die erste Entwicklung erhalten haben, und mehrere gemeinnützige Kenntnisse besitzen. Hierzu werden 2—3 Jahre erfordert, d. i. von dem 7ten Lebensjahre an bis in das 9te. Die Lehrgegenstände sammt der Lehrart für diese unterste Schule sind zu entnehmen aus

Meth. §. 56—95. Der formale Unterricht geht in dieser Schule in den materialen so über, daß dieser letztere in der folgenden die Hauptsache wird. Der gemeinsame Unterricht ist gerade hier sehr zuträglich, z. B. in dem Lesenlernen. Ein geübter Lehrer kann eine Anzahl von vielleicht 50 Schülern gut beschäftigen; Unterlehrer und selbst die geübteren Schüler können ihn unterstützen; mehrere Lehrgegenstände kommen jetzt noch in Verbindung vor, namentlich die gemeinnützigen Kenntnisse, wozu gute Lehrbücher dienen, die Lehrstunden sind schicklicher Weise des Tages für Anfänger 3, für die 9jährigen 5; jede Lection kommt alltäglich vor; das Schulzimmer muß geräumig, heiter, trocken und von allem Zerstreuenden entfernt seyn. Hiernach läßt sich der Lehrplan leicht entwerfen. Die Schule theilt sich schicklich in drei Classen. Die unterste enthält die Anfänger; sie lernen Lautiren, Grundstriche machen, Zählen, werden in den Gegenständen des Grundunterrichts beschäftigt, sie erhalten dabei nützliche Kenntnisse, und die früheren Leibesübungen. Diese Gegenstände sind zum Theil vereinigt, die meisten sind des Vormittags, in 2 Stunden mit Erholungszeit dazwischen, einige allenfalls des Nachmittags in einer Stunde, und der Schüler bleibt in der Regel nur ein halbes Jahr in dieser ersten Classe. Die folgende mittlere setzt dieses fort, ein ganzes Jahr lang; das Lesen beginnt, auch das mündliche Vortragen, in drei Stunden des Tages, und an jedem jede Lection, mehrere noch mit einander verbunden; die Zahl der Schüler ist größer, aber sie können alle beschäftigt werden. Die oberste Classe übt dieses alles zur Fertigkeit, und wenn 4 Stunden des Tages dazu verwendet werden, so kann mancher Schüler schon in einem halben Jahre das Ziel seiner Elementarschule erreicht haben. Der Religionsunterricht ist noch mit dem Gesang und Gebet zu

verbinden, womit die Schule an jedem Morgen eröffnet wird, und woran die drei Classen Theil nehmen; der Lehrer läßt dabei einen Bibelspruch oder einen Liedervers nachsprechen, und erzählt etwas aus der Religionsgeschichte; im Ganzen etwa eine halbe Stunde. Hierauf trennen sich die Classen, und der Lehrer muß sie abwechselnd vornehmen, aber jede immer beschäftigen, wozu auch die oberen Schüler helfen können. Knaben und Mädchen sind in der Elementarschule nicht unschicklich noch zusammen.

Anm. Hier sind die Lehren der speciellen Methodik von §. 49. an anzuwenden, wie sie der Verf. in derselben u. vorher §. 41. u. 42. v. §. 49. aufgestellt, und wie er in s. B. die Schulen Th. I. im 1ten Abschn. 1ten Cap. die Einrichtung der Elementarschulen vollständig, und dabei auch die Schulzucht rc. angegeben hat. Gute Lesebücher sind für die Schulen nöthig, wie schon die von Seiler, v. Rochow, Thieme, Wilmsen, und das Beckersche Noth- und Hülfsbüchlein waren, jetzt aber mehrere, namentlich das von Schlez, Schwabe, Haab, De Saga rc. noch zeitgemäßer eingerichtet. Ueber die Elementarschulen insbesondere belehren auch die oben angef. Schriftsteller, Denzel, Zerrenner, Overberg, Graser (1827) Harnisch; außer diesen Kühnau (1811), Hanhart, F. A. Hoffmann (1828), M. A. Ries (1829), Hartung (1831), wie auch die Schulverordnungen, Lehrplane, Instructionen in mehreren Ländern. Auch ist aus Schottland die Schrift von Pillans (1829) bemerkenswerth.

§. 29.

Die Mittelschule. Sie ist bestimmt die Schüler in die einzelnen Fächer, welche zur allgemeinen Bildung gehören, so weit einzuführen, daß sie für das vollkommene Erlernen dieser einzelnen Lehrgegenstände vorbereitet sind. Sie übernimmt den Schüler, welcher im Lesen die mechanische Fertigkeit besitzt und

übt ihn nun in dem ausdrucksvollen schönen Lesen, vollendet ihn im Schönschreiben, setzt die Uebungen in den Handgeschicklichkeiten und der Körpergewandtheit fort, auch im Zeichnen und Singen, lehrt ihn fertig im Kopf und auf der Tafel rechnen, so weit sie ihn nur hierin bringen kann, führt ihn durch die Formenlehre in die der Geometrie bis etwa in den ersten Theil der Planimetrie durch, ertheilt ihm nun auch bestimmten Unterricht in der deutschen Sprache, in der Geographie, Naturkunde und knüpft daran die sonstigen Kenntnisse, die zur Bildung für dieses Alter von allgemeinem Nutzen sind. Die Religion ist nunmehr ein bestimmter Lehrgegenstand, in welchen die Andachtsstunde des Morgens übergeht. Die Abtheilung der Schüler wird in der Regel nur in 2 Ordnungen nöthig seyn, besser jedoch in 3; nur dürfte keine die Zahl von 30 Schülern übersteigen. Die Zeit bestimmt sich auf 3—4 Jahren, täglich 4—6 Stunden, also etwa vom 9ten bis zum zurückgelegten 12ten Lebensjahre. Zur Noth vermag Ein Lehrer diese Schule zu besorgen, aber besser ist es, wenn ein Unterlehrer, und wenn auch geübtere Schüler ihm dabei zur Hand gehen, weil die Kinder beständig beschäftigt seyn müssen, während sie sich in dem Schulzimmer befinden. Bei einer starken Zahl, vornehmlich wenn es 3 Ordnungen sind, ist auch Ein zweites Zimmer zu wünschen. — Nothwendiger ist aber die Abtheilung in die Knaben- und in die Mädchenschule; weil nicht nur die gegenseitige geschlechtliche Aufmerksamkeit schon in diesem Alter leicht erregt wird, sondern auch die Lehrgegenstände und ihre Behandlung für beide ziemlich verschieden sind (vgl. Meth. §. 37. u. Pädag. §. 100 fg.); indessen ist doch für Mädchen der männliche Lehrer vorzuziehen, und nur für die weiblichen Arbeiten eine Lehrerin anzustellen.

Anm. Die bestimmte Einrichtung dieser Schule, Lectionsplan, Verbindung und Trennung der Lehrgegenstände, Lehrweise, Lehrmittel, Disciplin ꝛc. ist ebenfalls aus der speciellen Methodik zu entnehmen, und dabei besonders der letzte Abschn. zu Rathe zu ziehen. Das Ganze hat der Verf. ausgeführt: die Schulen Th. I. Abschn. 2. Cap. 2. Unsere Abtheilung eines jeden Lehrgegenstandes in 3 Cursus wird den Lectionsplan für die Mittelschule erleichtern, wenn man bemerkt, in welchen Fächern sich der 2te Curs schon für die Elementarschule eignet, und ihn dann in den andern dieser mittleren zuweiset, welche auch schon den 3ten allenfalls in einigen übernehmen kann, obgleich dieser in der Regel für die Oberschule gehört.

§. 30.

3) Die Oberschule. Sie bildet den Schüler in allen jenen Fächern so weit aus, daß er fähig ist in dem Leben selbst darin fortzulernen und in der Einheit seines Wissens und Könnens Gebrauch davon zu machen oder auch einem besondern Fache sich zu widmeu. Es wird also gelehrt: die deutsche Sprache bis in die Uebung des Styls, mit gutem mündlichen Vortrage und Kenntniß unserer Classiker; die Mathematik bis in die Stereometrie und höhere Arithmetik; die Geographie ebenfalls bis zur Vollendung des in der Methodik (§. 92.) angegebenen 3ten Cursus; so auch die Naturkunde nebst den wichtigsten technologischen und andern gemeinnützigen Kenntnissen, und die Geschichte (ebendas. §. 98.); ferner die Leibes-, Hand- und Stimmübungen zur möglichsten Fertigkeit im allgemeinen Zeichnen, Singen ꝛc.; von fremden Sprachen so viel wie möglich die französische, auch wohl die lateinische bis in ihr 2tes Stadium. Die früheren Uebungen im Lesen, Schreiben, Rechnen werden nun bloß in der Anwendung fortgesetzt, und die Religion bleibt nicht nur für die tägliche Andacht in der Morgenstunde, son-

dern auch für tägliche Lectionen, sey es nun der Katechumenen oder der Vollkommneren. Die Knaben können schon mit 12 Jahren für die Oberschule in der mittleren vorbereitet seyn, und sie dann in einem dreijährigen Besuche, täglich 5—6 Stunden, durchlernen, so daß sie im angehenden Jünglingsalter das Ziel derselben erreicht haben. Die Abtheilung wird am schicklichsten in 3 Ordnungen zerfallen, wovon die untere etwa nur ein halbes Jahr, die mittlere höchstens anderthalb J. und die oberste Ein J. den Schüler beschäftigt; nur darf keine die Zahl von 30 übersteigen, wenn für jede nur Ein Lehrer bestimmt wird. In dem Falle, daß die Zahl größer wäre, oder einige Ordnungen ihm zu gleicher Zeit zugetheilt würden, bedürfte er eines Unterlehrers oder der Hülfe von seinen geübteren Schülern. — Für Töchter sind Oberschulen nicht rathsam, weil sie zur Verbildung führen, und in einzelnen Fällen besser durch Privatunterricht gesorgt wird (vgl. Päd. §. 84. 101.)

Anm. Da die bestimmteren Angaben der Lectionen, (wobei Meth. die §§. 52 u. 103 fg. ihre Anwendung finden), der Zeiteintheilung, der Lehrmittel, der Schulzucht, kurz der ganzen Einrichtung der Mittel- und Oberschule eine weitere Ausführung verlangt, als dieses Lehrbuch erlaubt, so muß der Verf. auch hierbei auf die dahin gehörigen Capitel s. B. die Schulen (S. 63 fgg. u. 88 fgg.) verweisen. Die oben angef. Schriftst. über die Volksschulen behandeln meist auch diese besonderen; vornehmlich ist von Harnisch die deutsche Bürgerschule hier nachzusehen. Einige Lehrbücher sind in der Methodik bei ihren Fächern genannt worden, allein sie ändern sich mit jeder Messe zu viel, als daß wir den Raum mit den dermalen gebrauchtesten ausfüllen dürften.

§. 31.

4) Stadt- und Landschulen. Dieser Unterschied, welcher wie billig mehr und mehr verschwindet, bezeichnet eigentlich

die vollkommner und die unvollkommner eingerichtete Volksschule. Die erstere, auch **Bürgerschule** genannt, ist die in den vorigen §§. beschriebene; die letztere kann wegen Mangel an Hülfsmitteln nicht so viel leisten, als zu wünschen ist, besonders da gewöhnlich nur Ein Lehrer sie besorgt. Daher muß man sie oft auf das Nothwendigste beschränken: Lesen, Schreiben, Rechnen, Singen, manche gemeinnützige Kenntnisse und Religion, dabei für die Mädchen auf den Unterricht im Stricken und Nähen. Auch läßt sich selten die oben angegebene Classenabtheilung und der Unterricht für so viele Stunden anordnen. Die Aufgabe ist also: nach Localverhältnissen so weit wie möglich die Schule jenem Typus anzunähern, übrigens aber das Minimum, was verlangt werden muß, zum Gesetze zu machen.

Anm. Auf den Dörfern ist öfters der **Sommerschule** grade nicht mehr Zeit vergönnt, als die Kinder bedürfen, um nur das Erlernte und die Ordnung nicht zu vergessen. Auch sind manchmal Nachhülfen nöthig durch sogenannte **Abend-, (Nacht-) schulen**, und durch **Sonntagsschulen** (die in England seit 1784, früher aber noch im Badischen aufgekommen s. m. Gesch. d. Erz. II. S. 502.); mancher Benennungen, wie **niedere Schule, Realschule, Primärschule, Förderungsschule, Einlehrerschule** u. dgl. nicht zu gedenken. Von den oben gen. Schriftstellern wiederholen wir hier nur die Namen **Krünitz** (in s. Encyklop. Art. Landschule), v. **Rochow**, v. **Schulstein**, **Overberg**, **Dinter**, **Schwabe**, und verweisen für die neueste Literatur hierin auf die Schriften und Schulordnungen.

§. 32.

5. **Töchterschulen**. Die Gründe zur Trennung der Mädchen und der Knaben in der Mittelschule sind schon oben (§. 29.) angegeben. Sie treten noch gewichtiger ein, wenn

eine noch höhere Schule für die heranwachsenden Töchter eingerichtet wird, wie es in den Städten gewöhnlich das Bedürfniß fordert. Die Gegenstände des Unterrichts sind fast sämmtlich dieselben, wie in der höheren Bürgerschule, nur die Mathematik als solche fällt weg, wie auch die lateinische Sprache, dagegen ist der Unterricht in weiblichen Handgeschicklichkeiten, aufzunehmen. Die Auswahl und Behandlung des Lehrstoffs ist indessen verschieden, weil die Bestimmung dieses Geschlechts, sein äußeres Verhältniß, und die Beschaffenheit der Anlagen sowohl als ihrer Entwicklung anders ist, als bei dem männlichen Geschlecht. (Vgl. Pädag. §. 49—54. u. Method. §. 37.) Man hat hier gegen Verbildung und selbst gegen Ueberbildung zu wachen, zugleich auch die Gesundheit und die Sittsamkeit der Mädchen zu berücksichtigen. Der ersteren schadet schon die Nervenaufregung des angestrengten geistigen Lernens, der letzteren das viele Hin- und Herlaufen in den Straßen zum Schulbesuche (vgl. §. 13., Anm.). Alles dieses sollte die Einrichtung der Töchterschulen beachten. Der Lehrer soll ebenfalls das sittliche Zartgefühl schonen, und durch sein würdiges Benehmen das Gefühl der Würde in den Schülerinnen erheben.

Anm. Es wäre zu wünschen, daß man die Töchterschulen in den Städten einer sorgfältigen Prüfung über ihren wahren Werth in physischer, sittlicher und intellectueller Hinsicht unterzöge. Schriften, welche dazu dienen würden, sind oben angeführt, zunächst gehören hierher die von Ziegenbein (Schulschr. über Gegenst. §. weibl. Bild. 1809, u. Leseb. 3te Aufl. 1826), Pabst (über Menschenerz. mit Hins. auf die Töchtersch. 1817), Meier (über w. B. durch öffentl. Anstalt. 1826), Faber (Reden üb. w. B. 1820), Laib (üb. Erz. u. Unter. der Töchtersch. ꝛc. 1021), Haak (Leseb. für d. w. Jug. 2te A. 1926), Schläger (Werth der. B. 1825).

§. 33.

31. Die Schule des wechselseitigen Unterrichts, auch von ihren Erfindern in der jetzigen Gestalt die Lancaster- und die Bell-Lancaster-Schule genannt. Sie hat die Einrichtung, daß die Schüler selbst unterrichten, nämlich die geübteren hören die ungeübteren ab, und weisen sie zurecht. So kann in derselben Abtheilung unter 5—10 Schülern in einem Gegenstand einer die Stelle des Lehrers bei den übrigen vertreten, während er einem andern in einem andern Gegenstand, oder einem aus der höheren Abtheilung in demselben untergeben ist. In dieser Weise läßt sich eine Anordnung organisiren, wie bei dem Militär. Die untersten Schüler, wenige an der Zahl, sind einem untergeordnet, der wiederum mit einigen seines Gleichen einem andern, und dieser ebenso einem noch höheren untergeordnet ist, bis zu dem Lehrer selbst hinauf. Dieser nun hat nur auf den regelmäßigen, ungestörten Gang der lebendigen Lehrmaschine zu achten; er theilt seine Aufgaben den obersten Schülern zu, diese den ihnen zunächst untergebenen, und sofort bis zu den untersten hin; er läßt sich berichten, lobt, straft, weiset zurecht, sieht und hört überall hin, und regieret so als die Seele das Ganze. Auf diese Weise war es möglich, daß ein Lehrer (Lancaster damals zu London) Tausend Schüler nicht nur unterrichten, sondern auch in Zucht und Ordnung halten konnte. Daß dieses aber ein mit der wahren Entwicklung unverträglicher Mechanismus sey, indem fast alles von außen commandirt wird, ist augenfällig, und daß die lehrenden Schüler nur Erlerntes abhören nicht aber selbst eigentlich lehren können, folgt aus dem Begriff des Lehrens unmittelbar (Meth. §. 11. 36.), und hat sich nie anders durch die Erfahrung erwiesen. Insoweit ist also die Lancasterschule ein Noth-

behelf. Allein der tüchtige Lehrer kann einen solchen Mechanismus zu einem Organismus erheben, wenn er Seele und Geist hereinzubringen versteht. Das vermag er nämlich nur dadurch, daß er selbst den entwickelnden und erziehenden Unterricht ertheilt, und durch Schüler nur das wiederholen oder beaufsichtigen läßt, was schon in den Geist übergangen ist. Wenn er Einsicht, Gewandtheit und Leben genug hierzu besitzt, so kann er einen Schüler durch den andern, und diesen wieder durch die natürliche Rückwirkung (docendo discimus) lehren, und somit eine zahlreiche Schule in belebter Thätigkeit beschäftigen. Eben dadurch ist er auch im Stande mehrere Ordnungen zugleich zu unterhalten. Unter solcher Bedingung ist der Unterricht ein wahrhaft wechselseitiger und gleichzeitiger. Hat der Hauptlehrer noch Unterlehrer außer den Schülern zur Hand, so kann es ihm desto besser gelingen. Allein auch in diesem Organismus kann der Unterricht nie so vollkommen seyn, als wenn ihn der (tüchtige) Lehrer selbst ertheilt, außer dem zu beschränkenden Eintreten eines stellvertretenden Schülers, den er zum Unterrichten befähigt findet. Daher darf unser deutsches Volksschulwesen auf seiner höheren Stufe gegen andere Länder keine eigentlichen Lancasterschulen anordnen, obwohl von dem wechselseitigen Unterricht in jeder Schule mitunter einen nützlichen Gebrauch machen.

Anm. Die Geschichte dieser Schulen und insbesondere der von Lancaster einem Quäcker, und der von Dr. Bell einem Anglikan. Geistlichen (ist in m. Gesch. d. Erz. II. S. 506. vgl. Unterrichtsl. S. 300.) nachzusehen, aber zuerst sind sie beschrieben in den engl. Schriften; Ein einziger Schulmeister unter 1000 Kindern, (1789) und Dr. Bells Schulmethodus (1797 gegenseitige Aufsicht der Schüler); beide ins Deutsche übers. 1808 und auch erst seit etwa 30 Jahren

verbreitet, aber schon früher nicht ganz unbekannt. Ausführliche Belehrung gibt Hamel, der gegenseit. Unterricht rc. 1818 und seit den Versuchen einer zweckmäßigen Anwendung der wechselseitigen Schuleinrichtung (wie es besser heißt) zu Eckernförde die Schriften von v. Krohn (1825), Diekmann (1826), Möller (1826), Zerrenner (1834) u. A.

II. Die Berufsschulen.

§. 34.

Die allgemeine Bildung für das gemeinsame Leben, welche jedem jungen Menschen zu Theil werden soll, schließt diejenige nicht aus, welche für den besondern Wirkungskreis des Einzelnen erforderlich ist, vielmehr schließt sie die Anfänge derselben, als die künftigen Zweige, in sich ein; nur ist nicht jeder für dieselbe bestimmt. Auch kann hier nur das männliche Geschlecht in Betracht kommen. Je nachdem nun in unserm Culturstande die Wirkungsarten, in welche der Mann eintritt, verschieden sind, werden auch verschiedene Arten der besondern Vorbereitung erfordert. Weil aber ein unendlich Vielfaches in dem Geschäftsleben, und in diesem dem Manne erst späterhin sein Bestimmtes sich darbietet, so kann der Jugendunterricht sich nur nach den Hauptarten abtheilen, so daß er zugleich für das Nöthige in den Unterarten befähigt. Und so ergeben sich zwei allgemeine Abtheilungen der Berufsbildung, die eine für das Geschäftsleben, welches besondere Kenntnisse und Geschicklichkeiten verlangt, die andere, welche vornehmlich der Bildung derselben ihr Leben widmet. Wir besitzen für die erstere Abtheilung kein umfassendes Wort, denn sie befaßt eine Reihe von Unterarten in sich, von den niedern Gewerben (Landbau, Handwerker) an, bis zu den Fächern der höchsten Stufe im Fabrik- und Handelswesen, Land- und Forstwirthschaft, Bergwerks-, Seefahrts- u.

Kriegskunde u. s. w. Die letztere Abtheilung wird durch den Gelehrtenstand im gewöhnlichen Sprachgebrauch bezeichnet; nur müssen wir auch hier an die Unterarten seines Berufes denken, wovon die eine, die größere und vielfachere, den praktischen Gelehrten, die andere den Gelehrten im engeren Sinne, der als Lehrer wirkt, in sich begreift. Für beide sorgt das Gemeinwesen schon um seines eigenen Wohlstands willen, aber auch in der großen Entwicklung der Menschheit, wie sie den europäischen Staaten von der Vorsehung anvertraut ist, durch öffentliche Anstalten. So gibt es denn zwei Hauptarten von Berufsschulen. Die erste hat in der polytechnischen Schule ihren Mittelpunct, aber diejenigen Berufsarten, deren Vorbereitung noch eines besondern Unterrichts bedarf, fassen wir unter der Rubrik der höheren Lehranstalten für das Geschäftsleben zusammen; die dritte Abtheilung ist die Gelehrtenschule. Alle diese, so weit sie zum erziehenden Unterricht gehören, schließen an den oben angegebenen allgemeinen an, und setzen denselben in Verbindung mit ihrem speciellen fort, so daß dieser in das Fach selbst den reifen Jüngling zum wissenschaftlichen und praktischen Studium einführt. Wenn gleich schon in der früheren Schulzeit der innere Beruf des Zöglings so ziemlich vermuthet werden kann, so wird er doch erst im Verlaufe dieses speciellen Unterrichts, wenn er methodisch ertheilt wird, mit Bestimmtheit erkannt (vgl. Meth. §. 39. fg. 106. 2.)

Anm. 1. Die alte Eintheilung in die 3 Stände, den Nähr-, Lehr- und Wehr- (obrigkeitlichen) Stand ist nicht blos sprüchwörtlich, sondern in seiner Idee naturgemäß. Einfacher aber ist die Eintheilung der cultivirten Völker in denjenigen, von welchem die Bildung ausgeht, und denjenigen, welcher durch jenen geleitet wird, und sich in die angegebenen besondern Bil-

dungsanstalten theilt. Weil nun alle Männer, die im Staate und die in der Kirche von oben herab wirken, aus dem Höchsten der Menschheit bildend wirken sollen, so sollten sie auch alle zum Gelehrtenstande gehören, mögen sie gleich in verschiedenen Zweigen und Graden ihrer Gelehrtenbildung wirken; und weil es eine Pflicht der Menschheit gegen sich selbst, (also die Pflicht des Staats und der Kirche) ist, daß sie diese stets fließende Quelle der Bildung unterhalte, so bedürfen sie einen Gelehrtenstand und der Anstalten für seine Bildung. Daher würde die Tendenz des Zeitgeistes, diesen Stand in einer vermeinten allgemeinen Volksbildung zerfließen zu lassen, nichts ander als ein Zurückgleiten bewirken, von der Höhe unserer heutigen Cultur in die Barbarei alter Zeiten hinab.

Anm. 2. Der Sprachgebrauch ist in allem diesem zu unbestimmt, als daß wir uns an ihn halten können, wir mußten daher von der Sache ausgehen. Der Gelehrte, oder wie er in unserer Volkssprache genannt wird, „der Studirte“ (homme de lettres) wirkt allerdings meist ebenfalls im Geschäftsleben, aber nicht bloß als Geschäftsmann, sondern mit bildendem Einfluß. Hier ist nur erst von denjenigen Anstalten die Rede, welche den erziehenden Unterricht besorgen, und zu jenen höchsten vorbereiten, die als die wissenschaftlichen ebenfalls, insbesondere für das Gedeihen dieser schulmäßigen, nothwendig sind. Die Anstalten für die Berufsbildung können übrigens auch Privatunternehmungen seyn, welche aber das Gemeinwesen dankbar anerkennen muß.

§. 35.

Erst mit dem Jünglingsalter tritt in der Regel der Zögling in seine bestimmte Berufsschule ein, weil sich dann erst seine Fähigkeit und Richtung dazu entschieden genug ankündigt. Indessen gibt es doch schon frühere Vorzeichen, die da in Betracht kommen müssen, wo schon in dem Knabenalter die Vorbereitung zu dem Berufe beginnen muß, wie das namentlich für die Bildung zum Gelehrtenstande nothwendig ist. Die

Lehrform und Behandlung muß dem Alter angemessen seyn (Meth. §. 46. 52 fg.), also für die Jünglinge stufenweise liberaler werden, jedoch zugleich ihrer Kraft immer mehr zumuthen (Pädag. 12. 87.). Hieraus gehen die Gesetze für die Einrichtung jeder Berufsschule hervor, aber in beständiger Beziehung auf die Lehrgegenstände in dem methodischen Unterricht (Meth. §. 102—107.).

Anm. Nicht heilbringend ist es, daß man in diesen Anstalten, vorzugsweise von dem Objectiven ausgeht, und also in jetziger Zeit oft den Knaben als Jüngling behandelt, wie ehedem mehr den Jüngling als Knaben. Die Abtheilung der Classen muß hierauf Rücksicht nehmen.

§. 36.

1) Die Bildungsschule für den Gewerbfleiß ist vornehmlich die allgemeine und höhere, d. i. die polytechnische Schule. Sie lehrt diejenigen Kenntnisse und Geschicklichkeiten, welche der Vollkommenheit eines jeden Gewerbes zum Grunde dienen, also hauptsächlich die Naturwissenschaften, Mathematik und zwar auch die angewandte Technologie, Geographie in ihre physischen und statistischen Zweige ausgeführt, Handelskunde, und neuere Sprachen, auch wohl die lateinische bis auf einen gewissen Grad, und Geschichte. Diese Schule hat 2—3 Classen, je nach Localverhältnissen. Denn die untere ist entweder die oberste Ordnung der Oberschule, oder vielmehr die für den 3ten Curs bestimmte, oder sie ist noch um eine tiefer; im ersten Falle nimmt die polytechnische Schule die ganze Oberschule (§. 30.) in sich auf, und hat alsdann 3 Classen: im letzten Falle hat sie nur 2 Classen, denn ihre oberste ist die wissenschaftliche, zu welcher die Oberschule vorbereitet. Jedenfalls hat sie einen

wissenschaftlichen Lehrgang für ihre Gegenstände: Physik, Chemie, Mechanik ꝛc. und ist also in ihrer obersten Classe schon eine Studienanstalt. Da nun diese über den erziehenden Unterricht hinausgeht, so muß auch die Schulzucht so wie die Lehrart in derselben eine andere, als in den vorhergehenden Classen seyn. Hierdurch wird die Einrichtung der ganzen Anstalt durch ein Zweierlei in der verschiedenen Behandlung gedrückt, welches nicht anders erleichtert werden kann, als wenn die oberste Classe in eine eigne Schule, oder vielmehr Studienanstalt, völlig in ihren Gesetzen und Schülern abgesondert wird. Aber auch dieses hat in der Ausführung große Schwierigkeiten, die selbst durch die tüchtigsten, pädagogisch geübten Lehrer nicht gehoben werden. Daher möchte es am räthlichsten seyn, die polytechnische Schule bloß in ihrer höheren Stufe anzuordnen, und nur solche Lehrer in dieselbe aufzunehmen, die in einer strengeren Prüfung ihre wissenschaftliche Reife bewiesen haben. Das Bedürfniß solcher höheren Anstalten ist in unserer Cultur allgemein geworden, aber doch nur für einen Theil der gebildeten Stände; und es wird schon mit Wenigem befriedigt, wenn nur die oberen Schulen überall vorhanden sind. Aber Eins darf ihnen nicht fehlen: die Religion mit strenger Sittenzucht. Das innere Lebensprincip aller Bildung, besonders auch für die geselligen Verhältnisse, und so, daß es sich in der Gewöhnung zu reiner Sitte ausspricht, muß grade diejenigen, deren Studien das materielle Leben vorzugsweise zum Gegenstande haben, kräftig genug zum geistigen, gottgefälligen Leben erheben, wenn sie der Menschheit wahrhaft dienen, und nicht selbst in eine materielle Denkart versinken sollen. Daher hat die Aufgabe der Staaten für diese öffentliche Anstalten weit mehr auf sich, als man gewöhnlich denkt.

Anm. 1. Bisher ist der Unterricht in den polytechnischen Schulen zu einer achtungswerthen Vollkommenheit gebracht worden. Die Pariser École polyt. wird von den Deutschen schon länger her als Muster der Art angesehen. Aber wie ist es mit der Sittlichkeit? Was hat man nicht auch bereits in solchen deutschen Anstalten leider für Erfahrungen gemacht? Rühmlich ist es, daß man polytechnische Schulen für die Fortschritte dieser hochgestiegenen Cultur anordnet, aber dann erst recht rühmlich, wenn sie die Jugend nicht entsittlichen, sondern zu einem wahrhaft edlen Stande bilden. Sonst ist das Volk nicht gesichert gegen einen Isisdienst, oder noch Schlimmeres.

Anm. 2. Die Lehranstalten für die einzelnen Industriezweige niederer Art, wie die Gewerbschulen, Ackerbauschulen, verdienen zwar ihre eigene Beachtung, indessen begnügen wir uns hier damit, daß wir in dem bisherigen das angegeben haben, was zu ihrer Einrichtung die Grundsätze enthält. Ebenso was die höheren Anstalten für besondere Berufsfächer betrifft, wie die Handelsschulen, Cadettenschulen, Ritterakademien u. s. w. Die Literatur über diese Anstalten ist nicht arm, von Büsch (1775), Wägemann (1791), Lachmann (1802), bis auf die neue Zeit — Schnell (1822), Roth, Hermann, Ladomus, und nun vorzüglich Nebenius über techn. Lehranst. in ihrem Zusammenh. mit dem ganzen Unterrichtswesen ꝛc. (1834), worin zugleich kritische Kunde von mehreren bestehenden Anstalten der Art gegeben wird. Die Kunstschulen, wozu Göthe (in den Propyläen) eine schöne Idee niedergelegt, und die Institute für das Forstwesen u. dgl. gehören nicht mehr dem erziehenden Unterricht an, und sind als öffentliche Anstalten nur der Volkserziehung im weiteren Sinne zugehörig.

§. 37.

2) Die Gelehrtenschulen. Weil ein Gelehrtenstand für die vollständige und höhere Bildung des Volks nöthig ist, so werden auch öffentliche Anstalten verlangt, in welchen die-

jenigen, welche diesen Stand zu erwählen berufen sind, selbst gebildet werden; dieses sind die Gelehrtenschulen, (Gymnasien, Lyceen ꝛc.). Sie entsprechen ihrem Zweck, wenn sie die Schüler in allem unterrichten, was nicht nur zur allgemeinen Bildung dient, sondern auch in die Studien der gebildetesten Classe eingeführt. Da die Schätze des Wissens, welche die Menschheit von alten Zeiten her bis in die neuesten gewonnen hat, dem Stande der Gelehrten für die Verbreitung anvertraut sind, so muß auch dem Schüler, der ihn erwählt, eine Anstalt die Quellen eröffnen, aus welchen er sie sich aneignen kann. Diese Schule muß aber auch zugleich seinen Bildungstrieb so entwickeln, daß alles, was er sich aneignet, in ihm um so vorzüglicher zu Geist werde, da er sich zu dem Berufe vorbereitet, auf das Gemeinwesen geistig einzuwirken, sey es nun in dem Lehrgeschäfte, oder in einem andern Amte, welches nur durch solche Geisteskraft gut verwaltet wird. Es kommt also bei der Gelehrtenschule in Betracht a) was in derselben gelehrt wird, b) wie es gelehrt wird, c) wodurch die Fähigkeit des Schülers für diesen höheren Beruf erkannt wird.

Anm. Wenn ehedem der Gelehrtenstand dadurch, daß er sich dem Leben mehr entzog, seine Bestimmung weniger erreichte, und sich selbst zurücksetzte, so erfährt er in der neuesten Zeit, welche überall mehr auf das Praktische sieht, die Nöthigung, das Wissen durchaus mehr mit dem Leben zu verbinden. Das wäre nach jeder Seite hin vortheilhaft, wenn nur nicht das Uebergewicht des Praktischen zu leicht aus den ebenso nothwendigen theoretischen Studien herabzöge. Bei der materiellen u. ochlokratischen Tendenz des Zeitgeistes droht dem Gelehrtenstand nicht nur Herabsetzung sondern auch Auflösung, welchem Unheil für die Bildung nur dadurch begegnet werden kann, daß er 1) als der Stand, welcher das Bestehende zu erhalten bestimmt ist, dieses in dem ewigen Quell des geistigen Lebens, der Wahrheit

sucht, und also auch wahrhaft conservativ ist; 2) daß er die Idee der Menschheit auch ihren Gesetzen gemäß in das Leben einfließen läßt, also zur stetig fortschreitenden Verbesserung führt. Hiermit wirkt er allerdings der äußerlich reformirenden Gewaltthätigkeit und ihrem destructiven Princip, der materiellen Denkart, zuwider, aber eben damit zur wahren Fortbildung der Menschheit. Denn jene Denkart hält eigentlich das Leben in der Gegenwart als das Bestehende fest, und täuscht durch diese Metastase sich selbst und das Volk. Ganz besonders hat der Gelehrtenstand in Deutschland seine Wichtigkeit für unsern Wohlstand, wie der Verf. in s. Abh. über unsere Nationalbildung (1834 in d. Darstell. aus dem Geb. d. Päd. I. u. auch bes. gedruckt) gezeigt hat. Er verweiset übrigens auf die geistreichen Schriften über diesen Gegenstand, die schon vorlängst erschienen sind, von Fichte, Schelling, Steffens, Schleiermacher.

§. 38.

a. Was sind die Lehrgegenstände der Gelehrtenschule?

Vorerst muß der Schüler dieser Anstalt sich alles das aneignen, was zur allgemeinen Bildung gehört, so daß in derselben der Gelehrte Keinem nachsteht. Zweitens soll er die besondere Bildung für seinen Beruf damit verbinden, während er gerne jedem Andern in dem, was dieser für seinen Beruf zu erlernen hat, den Vorzug nicht nur zugesteht, sondern ihn auch fördern hilft. Da es nun der Beruf des Gelehrtenstandes ist, die gewonnenen Schätze der Bildung zu bewahren und zu vermehren, wie auch in das Leben einzuführen, so muß der Schüler vor allem an die Quellen derselben geführt werden und daraus schöpfen lernen, und da diese Quellen in dem Alterthum beginnen, und in den Schriften und der Geschichte niedergelegt sind, so ist der Hauptgegenstand in den Gelehrtenschulen die Kenntniß des Alterthums aus den vorzüglichsten Quellen, die

es der Bildung darbietet, d. i. das classische Studium, welches in den Schriften der Griechen und Römer seine Beschäftigung findet. Die lateinische und griechische Sprache muß daher von jedem Schüler dieser Anstalten vollkommen erlernt werden, denn nur durch die Sprache gelangt man zum Geiste. Was die Methodik §. 97. darüber angibt, ist hier anzuwenden, und nach den Grundsätzen des Unterrichts für den Lehrplan §. 102. auszuführen. Die alte Geschichte schließt sich zunächst an die alten Sprachen an, wie auch alles Uebrige, was zur Kenntniß des Alterthums dient; und an dieses reihet sich weiter die Geschichte der neueren Zeit und alles, was sich als Fortschritt in der Menschheit entwickelt hat, bis in die neuesten Zeiten. Die übrigen Lehrgegenstände sind oben bei der allgemeinen Schulbildung angegeben; nur wird sich im Folgenden zeigen, bis zu welcher Stufe und in welcher Verbindung sie mit jenen auf der Gelehrtenschule vorkommen. So viel aber liegt schon in dem Charakter dieser Schule, daß sie für die classischen Sprachen die Kraft und Zeit vorzüglich in Anspruch nehmen.

Anm. Darüber kann kein Streit entstehen, wenn man anders nicht von einem ganz verschiedenen Princip ausgeht, als das ist, auf welchem der Gelehrtenstand beruht. Auch selbst die formale Bildung zum höheren Schwung des Geistes durch die Bereicherung mit den Idealien gewinnt dadurch bei weitem mehr, als je durch die Realien sammt der Mathematik gewonnen werden kann, vorausgesetzt eine ächt methodische Behandlung. Der Hauptgrund, Eröffnung der ältesten Bildungsquellen, wird auch mit der Zeit das Erlernen des Sanskrit zu einem Gymnasialgegenstand machen, und die Verbesserung des Unterrichts in der lateinischen und griechischen Sprache wird den Raum dazu vergönnen; gewiß aber werden diese bleiben, so lange die europäische Bildung nicht von ihrer Stufe herabsinkt, welche steigen wird, so lange diese Quellen einfließen. — Die Benennung

Gymnasium ist der Gelehrtenschule durch die Beziehung auf die alten Bildungsanstalten zu Athen (der parens literarum), und die Lyceum von der französirt-griechischen (hybriden) geworden.

§. 39.

b. Wie lehrt diese Schule, und wie verkündet sie ihre Gegenstände?

Wir setzen die allgemeinen Regeln der Methodik sowohl für jeden einzelnen Lehrgegenstand als für ihre Zusammenordnung voraus, und wenden sie hier nur auf diese Schulen an. Der materiale und formale Zweck läßt sich bei denselben durchaus vereinigen, der 2 bis 3fache Cursus von jedem ungehemmt durchführen, frühzeitig mit den Elementen anfangen, und zu dem Höheren stetig fortschreiten, dem jedesmaligen Alter gemäß. Aber eben hierzu wird ein frühes Anfangen der alten Sprachen verlangt, weil die Zeit der Gedächtnißblüte hierzu nothwendig ist, (Meth. §. 97.) und überhaupt erfordern sie mehr Zeit. Die übrigen Lehrgegenstände dürfen also nicht etwa vorausgehen; auch müssen sie gegen sie zurücktreten, theils um ihnen nichts an der Zeit, theils nichts an der Kraft und Liebe zu entziehen. Auf diese Weise bleibt zwar der Schüler dieser Schule in der allgemeinen Bildung etwas gegen die der Bürgerschule zurück, und das würde doch seiner Bestimmung (§. 38.) widersprechen: allein dieses Zurückbleiben ist nur für eine Zeit lang, und er gewinnt dafür desto mehr an Begründung und Bildungskraft, so daß er nachmals desto größere Fortschritte in den Realien machen kann, und in dem Leben selbst reichere Kenntnisse und mit mehr Geist einsammelt, als jene andern. Das Zurückbleiben in den Realien ist also mehr scheinbar. Auch ist es nicht einmal während der Schulzeit so groß, als es nach dem

Lectionsplan erscheint. Denn vieles verbindet sich mit den übrigen Lectionen, und wird durch den rechten Unterricht in den classischen Sprachen sogar besser erlernt. So ist es namentlich mit der Muttersprache, und mit dem tieferen Eindringen in die lebenden fremden Sprachen. Auch die Erd- und Naturkunde, und was zur Kenntniß des Menschenlebens dient, wird bei jenem Unterricht zum Theil gelegenheitlich von dem Schüler aufgefaßt; außerdem wird er aber in dem Auffassungsvermögen und Gedächtniß so sehr geübt, daß er in wenigen Lehrstunden doch mehr in allen diesen Realien lernen kann, als wäre er ein Schüler der höheren Realschule selbst. Die Mathematik nur bedarf eben so viel Zeit für die Gelehrtenschule. Vornehmlich bleibt der gründlichere und belebende Unterricht in der Religion so wichtig, wo nicht noch wichtiger für die Gelehrtenschule, als für die höhere Realschule. Denn wer den Beruf zu dem bildenden Stand hat, sollte doch billig das höchste Bildungsprincip am kräftigsten in sich tragen.

Anm. 1. Vieles ist gedacht und geschrieben worden, besonders in der neuesten Zeit, um die Gelehrtenschulen zu würdigen und einzurichten, wobei sich auch viele Schulprogramme Verdienste zu erwerben fortfahren. Auch Schulverordnungen gehören zu dieser Literatur; von den ersten an nach der Reformation bis in die neuere Zeit betreffen sie meist die sogen. lateinischen Schulen und die Gymnasien, bis man erst in der neueren Zeit die Bürgerschulen mehr ins Auge gefaßt, und jene an mehreren Orten in diese zeit- und zweckgemäß verwandelt hat, (wie m. Gesch. d. Erz. II. an m. O. ausgeführt) indem das Bedürfniß der allgemeinen Bildung weit mehr höhere Volks- als Gelehrtenschulen verlangt. Der Verf. hat in s. B. die Schulen Th. I. Abschn. 3. alles, was nach den neuesten Fortschritten darin zu thun ist, z. B. auch die Lectionsplane, genau angegeben, und muß hier darauf verweisen.

Anm. 2. Die Verbindung mancher Lehrgegenstände, wie sie in der Meth. §. 104. bemerkt worden, läßt sich in den Gelehrtenschulen noch leichter ausführen, als in andern, weil die Geistesthätigkeit vielseitiger geübt wird. Daß sich auf diese Weise der Streit über den Unterricht in den Realien in diesen Schulen am besten schlichten wird, hat der Verf. in s. Darstell. aus d. Geb. d. Päd. II. S. 235 fgg. anschaulich zu beweisen gesucht. Den Vorschlag, die Schule der höheren allgemeinen Bildung dem Gymnasienschüler vorausgehen zu lassen, muß jedesmal, so oft er wiederholt wird, an der Idee einer Gelehrtenschule scheitern, weil diese eine Tüchtigkeit in den alten Sprachen bezweckt, die schon in dem Knabenalter mit nicht geringem Aufwand der Zeit und der Aufmerksamkeit begründet werden muß. Nicht viel besser wird sich die hier und da versuchte Vermittlung erweisen, welche den Schüler der Gelehrtenschule an manchen Lehrstunden der Bürgerschule will Theil nehmen lassen; eine Halbheit, welche schon der richtigen Auswahl des Lehrstoffes, die jede dieser Schulen strenge verlangen muß, zu sehr widerspricht. Wenn irgend, so ist hierin die Einseitigkeit zu beklagen, und der Mangel an allseitiger Umsicht auch bei vielen sonst tüchtigen Schulmännern zu bemerken.

§. 40.

Die Gelehrtenschule kann ihre Aufgabe nur dadurch vollständig lösen, daß sie sich in eine niedere und höhere abtheilt, in ein sogenanntes Progymnasium (Pädagogium), und in das Gymnasium selbst; jenes für die Knaben, welche die alten Sprachen grammatisch erlernen, und dieses für die Jünglinge, welche in das philologische Studium der Classiker eingeführt werden. Denn beides erfordert eine verschiedene Behandlung sowohl in objectiver als in subjectiver Hinsicht. (Vgl. Meth. §. 46. 53.) Jede dieser beiden Schulen, die übrigens in einem Ganzen zusammen seyn können, zerfällt schicklich in 3 Classen, u. jede von diesen je nach Verhältniß der Frequenz in einige Ordnungen. Das

untere Gymnasium würde hiernach etwa 6, das obere 4 — 6 Jahre den Schüler behalten, so daß der 8jährige Knabe in jenes und als 14jähriger, d. i. als angehender Jüngling, in das obere eintreten würde, und der 17 — 18jährige seine Reife für das wissenschaftliche Studium seines Faches erlangt hat. Es sind für jeden Schüler etwa 30 Lehrstunden wöchentlich im Durchschnitt nöthig, und von dem Lehrer ist in der Regel nicht zu verlangen, daß er mehr als höchstens 24 die Woche, und je nachdem die Gegenstände mehr Vorbereitung verlangen, wenigere ertheile.

Anm. 1. Da jene Frage in der neuesten Zeit die Männer des Schulfaches beschäftigt, ohne noch ihre völlige Entscheidung erhalten zu haben, so müssen wir grade bei dieser Literatur etwas verweilen. Seitdem so viele Unzweckmäßigkeit in den alten Gymnasialschulen und die Unsittlichkeit in vielen erkannt worden, so daß oft ihr Hauptgegenstand, die Humaniora, und die Humanität in grellem Widerspruch erschienen, wurde die Idee einer ächten Humanitätsschule aufgerufen, und für eine solche von dem Dichter Gleim in s. Testament eine Stiftung gemacht, auch ein Preiß für den besten Plan zu derselben ausgesetzt (1805.) Fr. Koch gewann denselben, und dessen Schrift, obgleich noch v. J. 1810, worin auch die bedeutenden Begriffe der Römer und Griechen wie humanitas, ανθρωπισμός u. A. erklärt werden, sollte man nicht in diesem Streit ungelesen lassen. Sander, über Gymnasialbildung (in Beziehung auf das Großh. Baden) 1811 gab zwar Verbesserungen an, ließ aber Vieles zu wünschen übrig. Tiefer geht ein J. W. Löbell, die Gymnasialbild. in ihrem Verhältnisse zur gegenw. Zeit, 1821. Seit dem letzten Jahrzehnt wurde die Streitfrage von mehreren Seiten her verstärkt. Im J. 1825 beantwortete F. A. Gotthold die Frage: Ist es rathsam die Real- oder Bürgerschulen mit den Gymnasien zu vereinen?" — mit Nein, aus guten und belehrenden Gründen. Bei Gelegenheit der Baier'schen Schulplane wurde besonders durch das

Werk von Thiersch über gelehrte Schulen 3 Bde. 1826 — 30, das classische Studium als Hauptgegenstand dieser Schulen ins Licht gesetzt, und durch die gegnerische Schrift von Klumpp, die gel. Sch. nach den Grundsätzen des wahren Humanismus u. den Anforder. der Zeit. 2 Bde., 1829 — 30 nur in manchen Forderungen modificirt. Die Wünsche für die weitere Ausbild. jenes Schulplans rc. von C. L. Roth 1829, und der ebenfalls auf denselben sich beziehende Versuch über Gymnasien rc. unter dem Namen Humanus, 1830, und einige andere Schriften (in einer andern Richtung) sind nicht zu übersehen, wenn man aus diesen nicht unwichtigen Acten die dermalige Entwicklung der Idee erkennen will. Ebenso ist die jenem Princip entgegengesetzte Schrift von B. A. B. Otto, gänzliche Umgestaltung aller Gelehrtenschulen Deutschlands, eine höchst dringende Zeitforderung rc. 1831 von der andern Seite zu hören. Zur Berathung über den Unterricht dieser Schulen dient besonders C. Ch. G. Wiß, Encyklop. u. Methodologie der Gymnasialstudien rc. 1830; wie auch Fr. Kapp, der Schulunterricht rc. 1834. Die übrigen neuesten Schriften, die etwa hieher gehören, übergehen wir, weil sie grade weiter keine neue Momente darbieten. Nur dürfen wir das vorzügliche Werk eines der gelehrtesten holländischen Philologen, van Heusde, Brieven over den aard en de strekking van hooger Onderwys 1829 (ins Deutsche übers. von Klein 1830) das wir schon oben anführten, auch hier nicht unbeachtet lassen. Zugleich muß der Verf. auf seine Anzeigen mehrerer von diesen und einigen andern hieher gehörigen Schriften in den Heidelb. Jahrb. verweisen, Jahrg. 1826, n. 54. 1827, n. 40. 1829, n. 58 fg. 1830 n. 42 fg. 66 fgg. 1831, n. 23 fgg. — Die wirklich bestehenden Gelehrtenschulen in Deutschland übertreffen anerkannt die in allen andern Ländern, und sind wenigstens ebenso belehrend wie die Literatur, so belehrend diese auch ist, für die Erkenntniß ihrer Idee. Sie sind auch in den mehrfachen Formen vorhanden. Nur sind die dringenden Wünsche für die Sittlichkeit und Frömmigkeit noch zu wenig befriedigt.

Anm. 2. Die Universitäten deutscher Art schließen sich zwar an diese höheren Schulen an, sind aber nicht selbst unter den eigentlichen Begriff von Schulen zu fassen, denn sie eröffnen ein freies Studium der Wissenschaften, und sind nicht mehr erziehende Unterrichtsanstalten. Indessen hat man in der neuesten Zeit die Benennung **Hochschulen** für sie ziemlich allgemein beliebt, gewissermaßen zu dem alten Sprachgebrauch zurückkehrend, in welchem Sinne man aber auch die Bureaus Schulen für die höheren praktischen Uebungen nennen kann. Ebenso kann man auch den Erziehungsunterricht bis ins hohe Alter ausdehnen, denn — γηράσκομεν διδασκόμενοι.

§. 41.

e. Wodurch wird die Fähigkeit des Schülers für dieses Studium erkannt?

So wichtig es überhaupt ist, daß man frühzeitig die Anlagen und die Lebensrichtung des Kindes erkenne, und die Vorzeichen auffinde, welche den Bildungsgang für dasselbe bestimmen, so ist es noch viel wichtiger, den inneren Beruf zu dem gebildetesten Stande zu entdecken, und sich gegen die Täuschungen der Eitelkeit u. dgl. zu sichern, die gewöhnlich traurige Folgen haben. Indessen sind alle Vorzeichen mehr oder weniger ungewiß, und sie geben nur im Verlaufe der Entwicklung dem geübten Pädagogen allmählig eine zuverlässigere Vermuthung. (Vgl. Pädag. §. 68. 74. 77 fg. u. Meth. §. 39 fg. 106., 2.). Begünstigt wird diese Beurtheilung durch den methodischen Unterricht, und das vornehmlich in der Gelehrtenschule durch die Vielheit der Schüler, der Lehrgegenstände, und auch der Lehrer selbst, so daß schon in der untersten Classe bemerkt werden kann, ob der Schüler für die alten Sprachen Fähigkeit besitze oder nicht, welches sich dann in der folgenden Stufe bestimmter entscheidet. Auf diese Weise kann wenigstens in dem Progymnasium

ziemlich sicher entschieden werden, ob der Schüler für die höhere Schule zu bestimmen sey. Selbst der seltene Fall, daß ein Knabe bis zum Jünglingsalter schwach am Geiste erscheine, wird den sorgfältig beobachtenden Lehrer noch nicht für seine Ausweisung bestimmen, eher noch der nicht seltne, daß der scheinbar gute Kopf dennoch für unfähig zum Studiren erkannt werde. Es ist also nothwendig, daß die Beobachtungen über die Fähigkeiten der Schüler von Anfang an genau und von jedem Lehrer angemerkt, und sein Entwicklungsgang gewissermaßen mathematisch bestimmt werde (vgl. Meth. §. 19.), wobei aber auch die Gemüthsart nothwendig in Betracht kommt (Päd. §. 14. 75. Meth. §. 41.). Wenn nun die vorzügliche Anlage und die gänzliche Unfähigkeit zu der höheren Geistesbildung in den Extremen leicht erkannt wird, so muß man auf die bei weitem häufigeren Mittelgrade desto mehr Aufmerksamkeit verwenden, um hiernach nicht nur den Grad sondern auch die individuelle Richtung der Geisteskraft zu erkennen. Um sie aber zu erkennen, muß man das Naturell und die Gemüthsart des Schülers, die Stärke und das Verhältniß der geistigen Grundkräfte, und die Fortschritte in jedem Zweige des Lernens genau bemerken, die Zunahme und Abnahme dieser Fortschritte mit den physischen Entwicklungsperioden zusammenhalten, und zugleich die äußere Lage für die zu erwartende künftige Bildung mit in Betracht ziehen. Außerordentliche Fähigkeiten machen sich leicht bemerkbar, aber die Regel ist für das Mittelmaaß der Köpfe nothwendig.

Anm. Die Lehrer beurtheilen günstig oder ungünstig die Fähigkeiten des Schülers öfters nach dem gegenwärtigen Eindruck, oder seinem Fleiß, oder nach dem einzelnen Gegenstand, der vielleicht nicht einmal gut gelehrt worden — kurz nach einem

Maaßstabe, der ein unrichtiges Urtheil gibt, statt daß er auf alles und eine längere Zeit hindurch dabei achten solle. Auch ist die Mittheilung mehrerer Lehrer zur Richtigstellung gerade hierin wichtig. Nur in dem Falle einer wohl geprüften Unfähigkeit sind sie berechtigt, den Schüler zurückzuweisen. Wie dieses am besten auszuführen sey, davon weiter unten.

Anhang.

Bildungsanstalten für Viersinnige und Schwachsinnige.

§. 42.

Wenn für den Unterricht der Jugend im Ganzen, und nach den angegebenen Bedürfnissen in verschiedener Weise öffentlich gesorgt wird, so dürfen die unglücklichen Kinder, denen es an gesunden Fähigkeiten fehlt, um so weniger übersehen werden, sowohl wegen ihrer selbst, als wegen des Gemeinwesens. Solcher Art sind die Taubstummen, die Blinden und die Verstandesschwachen. Auch ist schon länger her das Bedürfniß der Unterrichtsanstalten für die beiden ersten Classen, die sogenannten Viersinnigen, anerkannt und großentheils befriedigt; auch für die letztere Classe fängt man an dieses Bedürfniß anzuerkennen, und wenn man gleich noch keinen Weg der Heilung aufgefunden hat, so läßt sich doch bei den anthropologischen Fortschritten auch darin für die Pädagogik etwas hoffen. Der Unterricht der Taubstummen wird vermittelst des Gesichtssinnes ertheilt und zwar entweder bloß durch die sichtbaren Zeichen oder hauptsächlich durch die mündlichen für die Lautsprache, oder durch eine geschickte Verbindung von beiden, welcher Methode man in der neuesten Zeit den Vorzug zu geben

geneigt ist. Aber nicht bloß den Ersatz des Gehörsinnes und der Wortsprache soll dieser Unterricht bezwecken, sondern auch dem Geist und Gemüthe dasjenige möglichst zuführen, was ihm durch jenen Naturmangel entgeht. — Der Unterricht der Blinden ist für das Geistige leichter, weil das Gehör der nächste Sinn für die Vernunft ist, auch läßt sich durch den Gefühlsinn Vieles ziemlich ersetzen, indessen muß er doch ertheilt werden, wenn der Blinde für sich selbst und die Gesellschaft gebildet werden soll; er hat auch seine bewährte Methode. Die Anstalten für alle diese physisch zurückstehenden junge Leute waren bisher meist nur Privatunternehmungen von Menschenfreunden, indessen sind sie doch eine heilige Angelegenheit des Gemeinwesens, und sollten deßhalb überall gleich als öffentliche Anstalten begünstigt oder als solche angeordnet werden. Solche Schulen erfordern eine eigne Auswahl von Lehrgegenständen, und eine eigne Behandlung derselben; sie müssen daher von den übrigen Schulen getrennt als eigene Bestehen, und das unter Lehrern, welche die seltne Fähigkeit für diesen schweren und wohlthätigen Beruf besitzen.

Anm. 1. Wenn bei kleinen Kindern schon solche Mängel bemerkt werden, worauf man in der neuesten Zeit erst mehr zu achten angefangen, so kann die Anstalt besser helfen. Indessen kann sie doch auch in späterem Alter, wie die Erfahrung lehrt, viel bewirken, und sie gehört auch dann noch unter die Kategorie des erziehenden Unterrichts, weil selbst die Erwachsenen wegen der Störung der Natur noch auf ähnliche Art wie bei der Jugend entwickelt werden müssen.

Anm. 2. Der Unterricht für die Taubstummen ist seit 1594 ein Gegenstand der Wohlthätigkeit geworden (s. m. Gesch. d. Erz. S. 504), und seit dem Abbé de l'Epée zu Paris 1750 blüht

das Institut, aus welchem auch Meister der veränderten Methode hervorgegangen sind, namentlich Sicard und Massieux. Auch Heinicke, Petschke, Cäsar in Leipzig; in Berlin: Eschke u. Wolke; in Wien: Stork und May; u. A. an verschiedenen Orten haben sich hierin theils durch die Praxis theils durch die Theorie Verdienste erworben. — Für den Unterricht der Blinden ist seit 1784 gesorgt, zuerst in Paris, dann in Berlin (1805), weiter in Schaffhausen und an mehreren anderen Orten (Gesch. d. Erz. a. a. O.), und die Namen Hauy, Wolke, Baczko, Klein, Struve, Zeune, Altdörfer, sind hierbei dankbar zu nennen. Ein literar. Werk, welches dieses alles umfaßt ist das von W. F. Daniel, Allgem. Taubstummen- und Blindenbildung, besonders in Familien und Volksschulen, 1825. Unter den kleineren Schriften verdient der Bericht über das Großh. Bad. Taubstummeninstitut zu Pforzheim von Müller und Bach (1834), besonders als die neueste und wegen der Belehrung über die beste Methode, vorzügliche Beachtung. Die Grundsätze für solchen Unterricht sind Pädag. §. 37. 47. und mehr noch Meth. §. 63. 67. angedeutet, aber in m. Erziehungsl. S. 156. 181. 195 fgg. 204. 264. 268 fgg. 352. und Unterrichtsl. S. 108. für die Anwendung entwickelt.

Anm. 2. Wenn Verstandes- und Gemüthskranke in späterem Alter noch heilfähig sind, warum nicht noch besser in früherem? und warum sollte man nicht dem Uebel schon in dem Kindesalter zuvorkommen können? Vorarbeiten finden sich in psychologischen und ärztlichen Schriften, wohin auch besonders gehört, was Gall darüber beobachtet hat. Wir haben in der Pädag. und Method. auf Ursachen aufmerksam gemacht, die selbst durch die Erziehung so etwas bewirken können, aber auch auf Mittel der Verstandesschwäche wenigstens einigermaßen aufzuhelfen, und auf Zeichen, wodurch sie sich etwa frühe bemerkbar macht. Man sollte also allerdings zum Besten der Menschheit auch für solche Kinder eigne Schulclassen anordnen.

III. Von der Einrichtung der Schulen.

§. 43.

Damit die Schule, welcher Art sie auch sey, ihren Zweck erreichen könne, ist manches sowohl äußerlich als innerlich einzurichten. Das Aeußere, welches hier in Betracht kommt, ist das Local, und der Apparat für den Unterricht. Also a) das Gebäude mit den Lehrzimmern. Jede Schule sollte an einem gesunden, geräuschlosen Orte liegen; die Zimmer sollen reinlich, heiter und geräumig genug seyn; Tische, Bänke, Schränke sollen nicht fehlen, soweit sie zum Zwecke dienen; und die Vertheilung der Schüler, so wie es der Unterricht erfordert, muß leicht statt finden können.

Anm. Auch über diesen Gegenstand, der allerdings nicht unwichtig ist, gibt es in neueren Zeiten eine Literatur. Die Bücher, welche von Volksschulen handeln, geben zum Theil auch darüber das Nöthige an, so z. B. im Werke von Hamel über die Lancasterschule, mehrere über die Kleinkinderschule, aber auch in den Belehrungen über die Baukunst kommt dieses Capitel vor. — Daß man die sämmtlichen Abtheilungen der Volksschule in den Städten, so wie es bei der Gelehrtenschule schon gewöhnlich eingerichtet ist, in Ein Gebäude zusammenlegt, hat den Vortheil einer besseren Uebersicht über die Schüler und einer leichteren Ordnung, wodurch der Nachtheil einer vermehrten Unruhe unter der Schülermenge überwogen wird, und selbst diese leicht verhütet werden kann.

§. 44.

b) Der Apparat der Lehrmittel. Sie bestehen nicht blos in Büchern, sondern in manchen anderen Dingen, die zum Unterricht dienen. Es giebt der Lehrmittel sehr viele, für gute Lehrer sind aber keineswegs so viele nöthig; auch lehrt die Er-

fahrung, daß mancher Schüler auf ganz einfachem Wege weiter gekommen ist, während andere in solchem Ueberfluß sich nur zerstreuten. Ein möglichst vollständiger Apparat gehört zwar zur Vollkommenheit einer Schuleinrichtung, allein ein sparsamer Gebrauch derselben, und nur der dienlichsten, ist doch zu empfehlen.

Anm. Von den Lesemaschinen an bis zu den Bibliotheken gibt es für jede Art der Schulen sehr Vieles, mathematischen und physikalischen, astronomischen, geographischen Apparat u. dgl., Naturaliensammlungen u. s. w. (vgl. Meth. §. 92 fg.). Besonders aber ist eine Schulbibliothek etwas Werthvolles, nämlich für die Lehrer; nur sey die Auswahl der Bücher mit Kritik zweckmäßig.

§. 45.

2. Das Innere der Schuleinrichtung ist die Anordnung des Lebens in der Schule. Sie muß bestimmen: a) das Lehrgeschäfte selbst, b) die Schulzucht, die Prüfung, c) die Zeit der Erholung. Das Lehrgeschäfte ist anzuordnen theils für das Verhältniß der Lehrer zu den Schülern in den einzelnen Lehrgegenständen, theils für den Unterricht im Ganzen. Die Schulzucht schließt in sich die Gesetzgebung für die Schule und deren Ausübung. Die Prüfung ist sowohl eine fortwährende, als eine periodische, die Erholungszeit ist für jeden Tag und für die sogenannten Ferien zu bestimmen.

a. Anordnung des Lehrgeschäfts.

§. 46.

Hierin ist Erstens zu bestimmen, wie sich die Lehrer so in die Lehrgegenstände theilen, daß die Schüler in jedem einzelnen aufs beste unterrichtet werden, und das für das Ganze ihrer

Erziehung, welche erfordert, daß sie zugleich unter persönlichem Einfluß der Lehrer stehen. Um dieses zu bewirken, bieten sich 3 Wege dar: der erste bestimmt durch die Lehrer die Lehrgegenstände, der zweite durch die Gegenstände die Lehrer, der dritte vermittelt beides. Der erste übergibt jedem Lehrer seine Schüler für allen Unterricht; der zweite verlangt für jeden Gegenstand bei jedem Schüler seinen eignen Lehrer. Das letztere hält die Vielheit auseinander, das erste führt alles in die Einheit des Ganzen zusammen; dort herrscht der Buchstabe vor, hier der Geist. Und so ergibt sich auf den ersten Anblick, daß ein Weg wie der andere auf eine Seite hin, und nur der dritte zum Ziele führt. Man nennt das erste das Classensystem, das andere das Fachsystem; die beste Verbindung von beiden ist der einzige Weg, auf welchem viele Gebrechen einer Schule verhütet, und ihre Zwecke am besten erreicht werden.

Anm. 1. Da in den Einlehrerschulen, also z. B. in den Dorfschulen, die Frage über diese Einrichtung sich von selbst löset, so kann hier nur von Bürgerschulen, vornehmlich aber von Gymnasien die Rede seyn. Man findet diesen Punct von manchen der angeführten Schriftsteller und in vielen kleinen Schulschriften behandelt; indessen ist er noch immer genauer auszuführen, damit der erziehende Unterricht dabei in jeder Hinsicht gewinne.

Anm. 2. Das Classensystem in seiner Strenge genommen, übergibt den Schüler und den Lehrer der äußern Anordnung der Lehrgegenstände (das Subjective dem Objectiven). Hierdurch wird die Classe von dem organischen Leben des Ganzen, das doch von dem Subjectiven aus pulsirt, zu sehr abgezogen, es sind da so viele Schulen, als Classen, und das Ganze erkrankt bald auf allen Seiten. Das Fachsystem, strenge eingehalten, übergibt umgekehrt dem Subjectiven das Objective; die äußere Anordnung dem Individuellen der Lehrer und Schüler. Zwar zieht sich auf solche Weise das Leben gleichförmig durch

alle Abtheilungen hindurch, allein es löset diese selbst so weit auf, daß es zu keiner festen Ordnung kommen kann. Daher konnte keines dieser Systeme, wo man es in seiner Einseitigkeit aufstellen wollte, lange bestehen.

§. 47.

Jedes dieser beiden Systeme läßt sich wieder in zweifacher Form aufstellen, indem man es entweder auf den Lehrer, oder auf den Schüler zunächst bezieht. Das Classensystem ist im ersten Falle so eingerichtet, daß entweder jeder Lehrer seine eigene Classe hat, welcher er für alle Unterrichtsgegenstände vorsteht, also gleichsam seine abgesonderte Schule; oder daß jeder Schüler seiner Classe in allen Unterrichtsgegenständen angehört (also wer z. B. im Lateinischen ein Secundaner ist, muß es auch im Griechischen, in der Geschichte rc. seyn und bleiben). Das Fachsystem kann auf ähnliche Art entweder demselben Lehrer seinen bestimmten Unterrichtsgegenstand in allen Classen übertragen (z. B. dem einen Lehrer die lat. dem andern die griech. Sprache, dem 3ten die Geschichte u. s. w., zugleich in Prima, Secunda, Tertia rc.); oder es läßt denselben Schüler für den einen Gegenstand die eine, für den andern die andere, auch wohl für noch einen andern die dritte Classe u. s. w. besuchen.

Anm. Wir nehmen die Beispiele gerne von den Gelehrtenschulen, weil grade bei diesen jene beiden Systeme am meisten in Betracht kommen.

§. 48.

a. Das Classensystem 1) für den Lehrer hat zwar den Vortheil, daß jeder seine Schüler möglichst kennen lernen und führen kann, also in dem Verhältniß des Vaters zu ihnen steht, (Meth. §. 45, 2.): aber das erziehende Princip soll hier durch

die Schule im Ganzen vermittelt werden, und der Lehrer nur insoferne väterlich über dem Schüler stehen, als er selbst von dem Geist der Schule geleitet wird; außerdem wäre seine Classe seine besondere Erziehungsanstalt (§. 16.). Nicht sowohl seiner Persönlichkeit sollen seine Schüler übergeben seyn, als der moralischen Person des Ganzen. Auch leidet die Erregung der Thätigkeit und die Vielseitigkeit der Bildung, worin doch das Wesentliche der Schule besteht, durch eine solche Hingebung. Viele andere Gebrechen folgen daraus, z. B. Parteien der Classen gegen einander, wie auch der Lehrer, die Nachtheile von Gunst und Ungunst, wie auch von jedem Fehler des Lehrers u. dgl.

Anm. Eine eigne Art von diesem Classensystem ist in der neueren Zeit versucht worden, wo ein Lehrer die ihm zugetheilten Schüler von den Anfangsgründen an bis zu dem vorgesteckten höchsten Ziele allein fortführt, also ganz als Vater in dieser Hinsicht. Die andern Lehrer, mit ihren Schülerschaaren neben diesen würden also in keiner Verbindung weiter stehen, als des gegenseitigen Wetteifers, auch wohl der gelegenheitlichen Mittheilungen. Es wäre da keine Schule im Ganzen, sondern mehrere neben einander. Die Eirenen der alten Spartaner mit ihren Haufen sind da der Typus. — Für diejenigen Schüler, welche noch mehr der elterlichen Leitung angehören, ist dieses Classensystem geeignet, also für die untersten Schulen, (vgl. Meth. §. 52.).

§. 49.

Das Classensystem 2) für den Schüler hat das für sich, daß derselbe in einer bestimmten äußeren Ordnung gehalten wird; allein weil hier seine Belehrung nicht genug dem Gang seiner Entwicklung untergeordnet werden kann, so wird er in dem einen Gegenstand bald zu lange aufgehalten, in dem andern bald zu schnell fortgezogen, und in dem Ganzen leidet das

Ebenmaaß und die Lebendigkeit seines Lernens; er bleibt von seiner harmonischen Bildung entfernt. Auch aus diesem Hauptübel ergeben sich noch eine Menge andre, worüber man auf solchen Schulen klagt.

Anm. Zwar will man auf das Mittelmaaß der Köpfe alles gewöhnlich berechnen, allein die Erfahrung lehrt alltäglich, daß darunter viele Schüler leiden (vgl. Pädag. §. 88.) und ein Kraniometer für das innere der Köpfe ist weder von einem Kant noch von einem Gall erfunden.

§. 50.

β. Das Fachsystem 1) für den Lehrer setzt zwar den Mann in diejenige Thätigkeit, welche seiner Kraft und Lust am meisten zusagt, aber es hält ihn, vielleicht zum Nachtheil seiner eigenen Fortbildung, zu sehr bei Einem fest, und macht den Geist der Schule zu viel abhängig von dem Wissen und Können des Einzelnen, da diese doch mehr im Gesammtleben Aller gedeihen soll. So ist auch die Wirkung auf den Schüler in jedem einzelnen Fache zu einseitig, da wohl mancher von der Persönlichkeit eines andern Lehrers oder von mehreren zugleich besser aufgeregt würde, statt dessen aber der eine durch Gunst des Lehrers der andere durch Ungunst zurückgestoßen wird (vgl. Meth. §. 44.). — Die Zahl der Lehrer, welche für dieses System erforderlich sind, erschwert seine Einführung ohnehin. Auch ist die Unordnung, welche aus dem Durcheinanderlaufen der Schüler äußerlich, und das Unverhältnißmäßige in den Arbeiten, welches durch die Aufgaben der verschiedenen Lehrer innerlich entsteht, ein starker Grund dagegen.

§. 51.

Das Fachsystem 2) für den Schüler (Lectionsystem) hat das Vorzügliche, daß derselbe alle Gegenstände nach dem Maaß

seiner Entwicklung erlernen kann; nur ist zu besorgen, daß er nicht genug durch äußere Ordnung festgehalten werde, und, eine Classe mit der andern wechselnd, nicht diejenige gleiche Behandlung erfahre, welche zu seiner harmonischen Entwicklung verlangt wird. So z. B. kann der Lehrer nicht so leicht den Unterricht für ihn erziehend machen, weil die Schüler unter ihm zu viel wechseln, und sehr verschiedenartig zusammen kommen. Hauptsächlich aber kann schon darum dieses System nicht wohl bestehen, weil es zu vieler Lehrer bedarf.

Anm. Vergleichen wir die Vortheile und Nachtheile der Privatstunden (§. 13.) mit solcher Schuleinrichtung, so finden wir in derselben Vieles davon; deßhalb ist grade dann für die Schüler auch eine Privaterziehung dabei nöthig.

§. 52.

Ein vermittelndes System wird also nothwendig gemacht. Dieses besteht darin, daß das äußere und innere Princip der Abtheilung sich völlig durchdringe. Nur müssen wir uns hier sogleich bescheiden, wie in allen organischen Einrichtungen, daß die menschlichen Beschränkungen nur eine Annäherung zum Vollkommnen gestatten. Es lassen sich 3 Arten dieser Vermittlung denken: 1) das Classensystem des Lehrers vereint mit dem Fachsystem des Schülers; 2) das Fachsystem des Lehrers vereint mit dem Classensystem des Schülers; 3) dieses Vierfache vermischt. Das erste mildert zwar die Uebel des reinen Classensystems, aber es hebt sie nicht; eben so ist es mit dem zweiten in Beziehung auf die Gebrechen des Fachsystems: es ist also in einer richtigen Mischung zu suchen. Hierzu wird nur in dem Classensystem die Basis gefunden, weil dieses das Verhältniß zwischen Lehrer und Schüler festhält, das für den

Jugendunterricht nothwendig ist. So würde also das richtig vermittelnde System so einzurichten seyn, wie der Lehrer in einem Fache unbeschadet des Hauptlehrers gut eintreten, und der Schüler einzelnen Lehrgegenständen, unbeschadet des allgemeinen Lehrganges, in besonderen Classen zugewiesen werden kann.

Anm. Der Combinationen in der Vermischung beider Systeme sind außer den 4 angegebenen noch 2 von je 2en möglich; das vorgeschlagene vermittelt sie alle. Der bewährte Gymnasialdirector, welcher dem Verf. vor 15 Jahren seine Bemerkungen über die Vortheile und Nachtheile dieser Systeme mittheilte, hat den Gegenstand die Zeit über in der Praxis immer wichtiger gefunden.

§. 53.

Je nachdem man von äußeren Umständen abhängt, z. B. von der Zahl und Geschicklichkeit der Lehrer oder Schüler, muß man sich bald zu dieser bald zu jener Combination des Classen- und Fachsystems bequemen, bei welcher mancher Wunsch unerfüllt bleibt. Kann man aber die Idee ausführen, so muß eine lebendige und gedeihliche Organisation durch folgende Gesetze zu Stande kommen: 1) Zeit und Kraft sind für Lehrer wie für Schüler möglichst zu ersparen, um sie auf den Hauptpunct der Bildung zu verwenden; 2) das Hauptfach des Lehrers und die Hauptanlage des Schülers sollen vorgezogen werden, jedoch so, daß sich mehrseitige Erregung zugeselle; 3) derjenige Lehrgegenstand entscheide für die Classification des Schülers, an welchen sich die harmonische Entwicklung des Schülers, aber zugleich der Zweck der Schule, am nächsten anschließt, wie dieses in dem Unterricht der Sprachen, besonders in der Gelehrtenschule ausführbar erscheint (§. 39.); 4) der Schüler ist um so mehr Einem Führer hinzugeben, je jünger er ist, und je mehr er noch

in den Anfängen steht, je älter dagegen, desto vielseitiger muß auch hierin seine Bildung werden; so wie also die Elementarschule Einen Hauptlehrer hat, so bleibt auch für die untern Classen der höheren Schulen noch das Classensystem; es geht aber mit jeder Stufe mehr in jene Vereinigung mit dem Fachsystem über, und so geht beides in dem akademischen Studium zu der Freiheit, Allseitigkeit und Einfachheit der Bildung ein.

Anm. Der Verf. muß auch hierbei auf sein B. die Schulen Th. I. Abschn. 3. und s. Darstell. a. d. Geb. d. Pädag. II. die Reden zum Frieden der Schulen verweisen.

b. Die Schulzucht.

§. 54.

Die Erziehung leitet den heranwachsenden Zögling nach den Gesetzen, die allmählig seine eignen werden sollen, so wie er mehr sein Urbild findet (Pädag. S. 161. 167.); und der Unterricht ist erziehend, wenn er ebenfalls diese Gesetze befolgt (Meth. §. 46. 53.). Die Schule ist daher denselben unterworfen, wie jeder einzelne Schüler so auch die Gesammtheit; Strenge und Milde für den Zweck der Gesammtbildung vereinigt, schreibt die Pädagogik wie die Methodik, jeder Schule vor; das verstehen wir unter Schulzucht. Indessen ist wegen der Gesammtheit der Schüler eine ausdrückliche Gesetzgebung, wegen der Individualitäten aber ein besonderes Princip ihrer Anwendung erforderlich.

Anm. Das Wort „Schulzucht" klingt zwar härter als „Disciplin", indessen hat es doch der Gebrauch bereits gemildert. Man hat hierbei nicht grade an Strafen sondern ebensowohl auch an Belohnungen, am wenigsten an einen düsteren Ernst zu denken; es ist die Ordnung des ganzen Schullebens zu seiner fröhlichen

und schönen Thätigkeit. Für jedes Alter und für jede Art der Schule ist diese Ordnung mehr oder weniger verschieden, und so hat sie weder der kleine Knabe noch der Jüngling zu fürchten, vielmehr werden sich alle wohlgeleitete Schüler ihrer erfreuen. Die Schriften, welche allgemein von den Schulen handeln, übergehen auch nicht dieses Capitel, und manche haben zur Verbesserung der Schulzucht viel gewirkt, wie sich denn auch in neueren Schulordnungen zeigt; und so auch Schriften, welche eigens die Schulgesetzgebung ꝛc. zum Zwecke haben, wie die von Thieme (1789), Albanus (1797), Jakobi (a. d. Holl. übers. 1798), Vollmar (1803), Gessert (1826). Mehrere Bücher und Abhandl. in Zeitschr. welche den Volksschullehrern Regeln ertheilen, enthalten Erfahrungen und Belehrungen über die Schuldisciplin, wie Schlez in s. Gregor. Schlaghart u. Lor. Richard (1795) der ehemaligen barbarischen Behandlung der Kinder die humane gegenüber geschildert hat. Weniger praktisch ist ein Vorschlag von Stephani in s. Schrift Anweisung ꝛc. (1827) vgl. m. Beurtheilung in der Freim. Jahrb. d. Deutsch. v. 1827 wie auch einen früheren Auff. von Kröger über Schulgesetze ꝛc. im Jahrg. 1823.

§. 55.

α. Schulgesetze. Das Allgemeine und Nothwendige, welches dem Gesetze sein Wesen gibt, ist für die Schule schwer auszusprechen, weil das Individuelle und Zufällige, welches der erziehenden Behandlung nicht entzogen werden darf, sich schwer damit vereinigt. Indessen sind doch Gesetze für die Schüler wie für die Lehrer nothwendig, und es findet sich auch Einiges, welches festgehalten werden kann. Für die Lehrer ist das vorerst der Grundsatz selbst, welcher in der Pädagogik und Methodik, und in ihrer Anwendung auf die Schule entwickelt worden, und welcher in dem Lehrer in Geist und Gemüth übergehen soll. Es ist zweitens das Gesetz, jedes Alter nach seiner Natur zu behandeln. Das dritte, noch mehr specielle ist, die Natur- und

Gemüthsart, die Fähigkeiten und die ganze Individualität des Schülers zu berücksichtigen, und nicht einen in die Form des andern, oder Alle in Eine pressen zu wollen. Dieses bestimmt sich noch genauer in einem vierten, welches die Strafen und Belohnungen, und überhaupt die Einwirkungen auf den Schüler als Reizmittel nach den Vorschriften der pädagogischen Diätetik und Heilkunde zu gebrauchen gebietet. Die allgemeinen Gesetze für die Schüler ergeben sich aus demselben Princip. Sie verlangen Gehorsam gegen den Lehrer, Aufmerksamkeit bei dem Unterricht, Fleiß in allem Lernen und Streben nach edler Bildung. Nun bleibt dem Lehrer freie Hand das Besondere zu bestimmen, nachdem die allgemeine Gesetzgebung nur dasjenige Besondere ausgesprochen hat, was für jede einzelne Schule, was für die niedere, was für die höhere u. s. w. das Alter und die Stufe des Schülers verlangt, indem das Naturgesetz des allmähligen Freiwerdens zugleich betrachtet werden muß. Auf solche Weise stehen die Schulgesetze nur als wenige im Buchstaben da, aber sie leben desto kräftiger und bildender in dem Geiste der Lehrer und Herzen der Schüler.

Anm. Die Schule in eine Republik verwandeln zu wollen, wo schon die Knäblein emancipirt würden, um selbst Gesetzgeber und Richter zu seyn, heißt die Natur auf den Kopf stellen, und hat in jedem Versuche das Verkehrte bald erfahren lassen. Die alten Freiheitsmänner wußten das besser, in dem weisen Wort: „wer nicht gehorchen gelernt hat, kann nicht regieren"; und die wahrhaft liberalen Schulmänner der neueren Zeit, — man denke nur an den genialen Trotzendorf — haben das Princip der väterlichen Autorität für alle Schulclassen nothwendig erkannt (man. s. m. Gesch. d. Erz. I. die Spartan. Erz. S. 296 fg. und die Gesetze der Athen. S. 344 fgg. u. a. m. II. S. 324.). — Daher hat man auch nirgends großen Erfolg

davon verspürt, daß man den Schülern volle Gesetzestafeln aufstellt, oder abliefet.

§. 56.

β. Ausübung der Schulgesetze. Sie besteht in der strengeren Aufsicht auf ihre Befolgung, so daß da, wo der Schüler sie nicht befolgt, die Strafe eintritt, und der, welcher sie befolgt, als ein guter Schüler anerkannt wird, meist nur stillschweigend, manchmal auch laut, d. h. daß auch Belohnungen ertheilt werden. Es sind aber pädagogische Mittel und daher muß ihre Anwendung dem Ermessen der Schullehrer überlassen bleiben, nach den angegebenen Grundsätzen (Pädag. §. 12. 89 fg. 109. 117. u. Meth. §. 42. 52 fg.), und es soll für solche Jugend am allerwenigsten ein Criminalcodex entworfen, obwohl den Lehrern die Strafen und Belohnungen, wie auch für die Anwendung eine gewisse Gränze vorgeschrieben werden. Von diesen muß man ohnehin erwarten, daß sie den Stufengang kennen (Meth. §. 12 fgg. 53.) und überhaupt jeden Schüler individuell ganz besonders hierin behandeln. Am besten ist die Verhütung der Strafen und die seltene Ertheilung von Belohnungen, beides die Folge einer guten Schuleinrichtung unter tüchtigen Lehrern. Für Schüler, welche sich nicht bessern lassen, bleibt nichts anders übrig, als das Ausschließen aus der Schule, für welchen Fall aber noch eigene Correctionsanstalten erforderlich wären.

Anm. Die Strafen selbst sind den pädagogischen Gesetzen unterworfen, und können nie zur polizeilichen Strenge steigen. Daher ist das Aeußerste das Ausschließen aus der Schule. Inwieferne körperliche Züchtigungen statt finden dürfen, läßt sich nur nach dem Alter, der Nationalität, und der Individualität entscheiden. Denn auch die letztere ist in der Schule zu beachten,

weil der Schüler noch Zögling ist; weßhalb eine rechtliche Form nach einem Strafcoder gewöhnlich große Unschicklichkeiten mit sich führt, und das Rechten des Schülers mit dem Lehrer durchaus wegfallen, auch das der Eltern mit demselben sich in gewissen Gränzen halten muß. Belohnungen und Prämieen haben, nur sparsam und wenig ertheilt, ihren pädag. Nutzen. Das Strafen in der Schule deutet immer auf tiefer liegende Uebel hin; wir finden manche, wo es fast gar nicht vorkommt, und das ist ihr großes Lob. — Auch über diesen Gegenstand verbreiten sich viele der genannten Schriftsteller. Hierzu Köler, Mosche, Senff, Thieme, Rötger, Hartmann, Snell, Rambach, Fecht, und manche Abh. in Zeitschriften; auch die neuesten Schulverordnungen sind hierbei nachzusehen. Der Verf. hat dieses Capitel in s. B. die Schulen bei den einzelnen Schulen möglichst bestimmt auszuführen gesucht, S. 37 fgg. 73 fgg. 85. 101 fgg. 166 fgg. wie es die Wichtigkeit der Sache erfordert.

c. Die Prüfung der Schüler.

§. 57.

Die Schule im Ganzen so wie jeder Schüler, auch jeder Lehrer, soll vor allem sich selbst kennen lernen; sie soll aber auch 2tens von dem Publicum, dem sie als öffentliche Anstalt angehört, gekannt werden; und endlich soll jeder Schüler, der sie verläßt, seine gewonnene Bildung zeigen. So ist also eine 3fache Prüfung erforderlich. — α. Auch das Schulleben gedeiht nur in dieser Selbsterkenntniß zu seinem Wohlstand. Dazu ist eine fortwährende Selbstprüfung nöthig, welche zwar in jeder Lehrstunde statt findet, aber noch einer besonderen Einrichtung bedarf, wo die Aufmerksamkeit der Schüler und Lehrer darauf gelenkt wird, theils im Einzelnen, theils im Ganzen, d. h. durch die Repetitionen und Revisionen. Die erstere wiederholt in einem kleineren Stadium, etwa wöchentlich, was während demselben in einem Lehrgegenstande erlernt worden; die Revision

wiederholt in längeren Zwischenräumen entweder das Ganze eines erlernten Gegenstandes, oder zu einer vereinigenden Vollständigkeit alle Lectionen. Weit entfernt, daß diese Einrichtung ein Zeitverlust für den Unterricht sey, gewährt sie vielmehr einen Zeitgewinn für das wahre Lernen, und wenn sie von den Lehrern gut ausgeführt wird, so bewirkt sie auch einen stärkeren Wachsthum (material und formal) der Kraft in der Schulbildung.

Anm. Repetitio est mater studiorum. Das hat man auch immer anerkannt, aber nicht immer zweckmäßig in den Schulen einzurichten verstanden. In der neueren Zeit sind besonders in den Gelehrtenschulen die Revisionen, und zwar die feierlicheren im Beiseyn aller Lehrer, zum sichtbaren Gedeihen hier und da in Gebrauch gekommen. Der Verf. hat seine Vorschläge für eine solche nicht mehr zu vernachläßigende Einrichtung früher in den Freim. Jahrb. f. d. d. Volkssch. und bestimmter in s. B. d. Schulen S. 181 fgg. niederlegt; das Sittliche dabei ist nicht außer Acht gelassen.

§. 58.

β. Die Schulprüfung. Gewöhnlich bezeichnet nämlich dieses Wort diejenige Prüfung, welche wir als die 2te bemerkt haben, wodurch auch Andere die Schule sollen kennen lernen. Sie kann eine kleinere seyn, die bloß innerhalb der Schule für diejenigen, die zunächst an derselben Theil nehmen, angestellt wird, ein Uebergang der Revision für die vollständigere Selbsterkenntniß der Schule zu der Darlegung ihres Zustandes für die außerhalb derselben stehenden Theilnehmer. Von der Art pflegt das halbjährige Examen zu seyn. Sie ist aber eine feierliche für das Publicum bei dem Hauptexamen, das in der Regel alljährlich eintritt. Dieses ist für eine öffentliche Anstalt nothwendig. Diese Prüfung dient dann aber zugleich

der Schule, den Schülern, und den Lehrern zur genaueren Selbsterkenntniß, wenn sie anders zweckmäßig eingerichtet ist. Sie ist nicht leicht, und bei einer beschränkten Zeit kaum möglich. Denn der Zustand der Schüler im Ganzen, die Stufen worauf jede einzelne Classe überhaupt und in jedem Lehrgegenstande steht, die Fortschritte oder das Zurückbleiben eines jeden einzelnen Schülers, das Verhältniß in Beziehung auf das vorige Jahr, die Erwartung für das nächste, und auch der Fleiß und die Kraft der Lehrer — alles dieses, und was damit zusammenhängt, im Intellectüellen, Moralischen, Physischen, in der Gesammtentwicklung dieser Jugend, soll durch ein solches öffentliches Examen offenbar werden, und sich entschieden darlegen. Gleichwohl soll dieses in gedrängter Kürze geschehen. Eine schwierige Aufgabe, die man nur durch Annäherung lösen wird.

Anm. Eine Vorbereitung zum Examen mag insoweit vorhergehen, als sie eine Anordnung solcher Arbeiten ist, die ein wahres Zeugniß von dem Wissen und Können des Schülers ablege, eine vollständigere Repetition und Revision, die vielleicht einige Wochen dauert, und als sie das Ganze veranstaltet. Sie kann sogar sowohl für das Lernen der Schüler als für das Erleichtern der öffentlichen Prüfung nützlich gemacht werden. Von jenem Betruge, daß die Schüler auf das Examen abgerichtet werden, kann ohnehin nicht die Rede seyn, und die prüfenden Männer lassen sich auch in unsern Zeiten nicht mehr so täuschen. — Redeübungen sind mit Recht dabei üblich, denn sie lassen den Schüler und die Schule auch hierin erkennen, und gehören zur Feierlichkeit.

§. 59.

γ. Die Entlassungsprüfung (das Maturitätsexamen) des Schülers wird in der neuesten Zeit mehr verlangt als ehedem. Mit Recht, denn es wird immer wichtiger zu wissen,

was von dem Schüler in seinem Berufsleben zu erwarten sey. Es scheint zwar keine besondere nöthig zu seyn, wenn der Schüler von Zeit zu Zeit Schulprüfungen bestanden und den Schulcursus durchlaufen hat; als Urkunden darüber dienen die Zeugnisse, welche er vorzuzeigen hat. Allein dieses ist zur völligen Bestimmtheit noch nicht hinreichend, weil jene gemeinsamen Prüfungen nicht genug das Einzelne und Individuelle, worin er voran- oder nachsteht, in das Licht setzen, um ihn im Verhältniß zu seinen Mitschülern und zu seinem Lebensberufe zu würdigen. Auch können die Zeugnisse der Lehrer nie objectiv hinreichen um das Wissen und Können des Schülers genau zu bezeichnen, noch subjectiv im Urtheile des Lehrers unbefangen genug erwartet werden. Das Maturitätsexamen hat eben darum eine schwierige Aufgabe, vor allem der Unparteilichkeit, 2tens der Gründlichkeit, und 3tens des Eingehens auf die Individualität des Examinanden. Deßhalb ist allerdings der Buchstabe gewisser Gesetze für die Examinatoren nöthig, welcher aber den Geist in seinem freien Eindringen zum gerechten Urtheil nicht ertödten darf. Dann erst ist auch eine gerechte Würdigung zu erwarten, welche für diejenigen Schüler, die aus einem Privatunterricht kommen, die Wagschale nicht ungünstiger stellt, als für die, die von der öffentlichen Schule entlassen worden. Auch ist dabei das Naturell, die Gemüthsart, der Charakter und der Bildungsgang des Schülers so genau wie möglich zu betrachten, und mit dem gewöhnlichen oberflächlichen, und nur mehr negativen Lobe seiner Sittlichkeit, darf man sich nicht mehr begnügen.

Anm. Die Maturitätsprüfungen hatten ihr Ansehen sehr verloren, theils weil sie mehr Buchstabe geworden, theils weil sie zu unbestimmt in ihren Resultaten, theils weil sie oft zu parteiisch

waren. Die neueste preußische Vorschrift für die Maturitätsprüfung an den Gelehrtenschulen eröffnet eine erfreuliche Verbesserung. — Uebrigens finden sie nicht bloß als öffentliche, sondern auch bisweilen nur zur Kunde der Eltern ꝛc. statt. Im Kleinen ist schon das Tentamen oder Examen bei der Aufnahme eines Schülers in die Anstalt oder in eine höhere Classe eine Prüfung der Art.

§. 60.

Jede Art der Prüfungen setzt Bemerkungen voraus, welche bis dahin über jeden Schüler gemacht und zusammengestellt werden. Diese Verzeichnisse sind die Schultabellen. Sie sind 1) nöthig, daß man sie bei der Entlassungsprüfung zur Hand nehme, um diese hiernach möglichst individuell einzurichten, und das Zeugniß möglichst genau auszustellen. Sie dienen 2) auch bei der Hauptprüfung der Schule, um jeden Schüler für sich und im Verhältniß mit den andern kennen zu lernen, und desto richtiger bei seinen Darlegungen zu beurtheilen. Sie sind aber 3) auch im Verlaufe der Lernzeit zu gebrauchen, um den Schüler desto sorgfältiger zu beobachten und zu leiten; und so erleichtern sie die Bemerkungen bei den Repetitionen und Revisionen. Was sich da ergibt, wird aufgezeichnet, das was jeder einzelne Lehrer bei dem Schüler bemerkt hat hinzufügt, und das gemeinsame Urtheil der Lehrer über denselben in die Tabelle eingetragen. Damit nun diese den Schüler in jeder Hinsicht würdige, und zwar auch zu seiner Selbsterkenntniß, so sind folgende Rubriken nothwendig: 1) Name, Alter, Classe des Schülers; 2) Naturell, Anlagen, Fähigkeiten desselben; 3) seine Bildungsstufe, und zwar vergleichend gegen die vorige so wie gegen die künftige, wie sie sich nach seinem Bildungsgang erwarten lasse, aber nicht bloß in Absicht seiner Kenntnisse

und Geschicklichkeiten, sondern auch seiner sittlichen und physischen Beschaffenheit.

Anm. 1. Man hat wohl schon länger her die Nothwendigkeit der Schultabellen erkannt, aber noch vermißt man, so vielfach sie auch eingeführt sind, die dem gewünschten Zwecke entsprechende Einrichtung. Von den Censuren weiter unten.

Anm. 2. Alle diese Prüfungen sollen dazu sich vereinigen, daß sie den Bildungstrieb des Schülers stärker erwecken und zum rechten Ziele lenken. Jede ist eine ihn tief ergreifende Aufforderung, sein Erlerntes so darzulegen, daß man ein sicheres und bestimmtes Urtheil über seinen Zustand hierin fällen kann. Dabei kommt also nicht bloß das Materielle, sondern auch das Formelle seines Wissens und Könnens in Betracht, ja das letztere ist öfters am meisten entscheidend. Weil nun die einzelne Stunde, oder die einzelne Reihe von Aufgaben nie den ganzen geistigen Zustand darlegen kann, so bleibt jede Prüfung für sich unvollkommen, und mehr oder weniger unsicher. Es gehört eine eigene Kunst dazu, um gut zu examiniren, ein tiefgehender Scharfblick, um hierbei richtig zu urtheilen, und eine unbestechliche Gewissenhaftigkeit, um das Urtheil rein zu erhalten. Daher sollte nicht der Einzelne durch Einzelnes, sey es nun über den Einzelnen oder die Menge, entscheiden, sondern er sollte nur zu einem Tentamen berechtigt seyn. — Es fehlt seit Gedicke über die Meth. zu examiniren, noch sehr an Belehrungen über die Lösung dieser wichtigen Aufgabe.

§. 61.

Die Leitung des Schullebens in allen diesen Thätigkeiten ist nur dadurch möglich, daß Ein Princip in Allem waltet, welches zwar in Einer Person am besten seinen Mittelpunct erhält, jedoch so, daß dieser nur die Idee des Ganzen repräsentirt, als das Organ der sämmtlichen Lehrer. Jeder derselben hat dann wieder sein specielles Aufseheramt. Dieses beruht äußerlich auf

waren. Die neueste **preußische Vorschrift** für die Maturitätsprüfung an den Gelehrtenschulen eröffnet eine erfreuliche Verbesserung. — Uebrigens finden sie nicht bloß als öffentliche, sondern auch bisweilen nur zur Kunde der Eltern ꝛc. statt. Im Kleinen ist schon das Tentamen oder Examen bei der Aufnahme eines Schülers in die Anstalt oder in eine höhere Classe eine Prüfung der Art.

§. 60.

Jede Art der Prüfungen setzt Bemerkungen voraus, welche bis dahin über jeden Schüler gemacht und zusammengestellt werden. Diese Verzeichnisse sind die **Schultabellen**. Sie sind 1) nöthig, daß man sie bei der Entlassungsprüfung zur Hand nehme, um diese hiernach möglichst individuell einzurichten, und das Zeugniß möglichst genau auszustellen. Sie dienen 2) auch bei der Hauptprüfung der Schule, um jeden Schüler für sich und im Verhältniß mit den andern kennen zu lernen, und desto richtiger bei seinen Darlegungen zu beurtheilen. Sie sind aber 3) auch im Verlaufe der Lernzeit zu gebrauchen, um den Schüler desto sorgfältiger zu beobachten und zu leiten; und so erleichtern sie die Bemerkungen bei den Repetitionen und Revisionen. Was sich da ergibt, wird aufgezeichnet, das was jeder einzelne Lehrer bei dem Schüler bemerkt hat hinzufügt, und das gemeinsame Urtheil der Lehrer über denselben in die Tabelle eingetragen. Damit nun diese den Schüler in jeder Hinsicht würdige, und zwar auch zu seiner Selbsterkenntniß, so sind folgende Rubriken nothwendig: 1) Name, Alter, Classe des Schülers; 2) Naturell, Anlagen, Fähigkeiten desselben; 3) seine Bildungsstufe, und zwar vergleichend gegen die vorige so wie gegen die künftige, wie sie sich nach seinem Bildungsgang erwarten lasse, aber nicht bloß in Absicht seiner Kenntnisse

und Geschicklichkeiten, sondern auch seiner sittlichen und physischen Beschaffenheit.

Anm. 1. Man hat wohl schon länger her die Nothwendigkeit der Schultabellen erkannt, aber noch vermißt man, so vielfach sie auch eingeführt sind, die dem gewünschten Zwecke entsprechende Einrichtung. Von den Censuren weiter unten.

Anm. 2. Alle diese Prüfungen sollen dazu sich vereinigen, daß sie den Bildungstrieb des Schülers stärker erwecken und zum rechten Ziele lenken. Jede ist eine ihn tief ergreifende Aufforderung, sein Erlerntes so darzulegen, daß man ein sicheres und bestimmtes Urtheil über seinen Zustand hierin fällen kann. Dabei kommt also nicht bloß das Materielle, sondern auch das Formelle seines Wissens und Könnens in Betracht, ja das letztere ist öfters am meisten entscheidend. Weil nun die einzelne Stunde, oder die einzelne Reihe von Aufgaben nie den ganzen geistigen Zustand darlegen kann, so bleibt jede Prüfung für sich unvollkommen, und mehr oder weniger unsicher. Es gehört eine eigene Kunst dazu, um gut zu examiniren, ein tiefgehender Scharfblick, um hierbei richtig zu urtheilen, und eine unbestechliche Gewissenhaftigkeit, um das Urtheil rein zu erhalten. Daher sollte nicht der Einzelne durch Einzelnes, sey es nun über den Einzelnen oder die Menge, entscheiden, sondern er sollte nur zu einem Tentamen berechtigt seyn. — Es fehlt seit Gedicke über die Meth. zu examiniren, noch sehr an Belehrungen über die Lösung dieser wichtigen Aufgabe.

§. 61.

Die Leitung des Schullebens in allen diesen Thätigkeiten ist nur dadurch möglich, daß Ein Princip in Allem waltet, welches zwar in Einer Person am besten seinen Mittelpunct erhält, jedoch so, daß dieser nur die Idee des Ganzen repräsentirt, als das Organ der sämmtlichen Lehrer. Jeder derselben hat dann wieder sein specielles Aufseheramt. Dieses beruht äußerlich auf

einer nach Zeit und Ort geschickt angeordneten Verbindung der Lehrer und ihrer amtlichen Kreise. Hierzu sind für jede Schule, welche mehrere Lehrer hat, die Conferenzen derselben, durch welche sich das Einzelne zum Ganzen einigt, und ein Director erforderlich, welcher im Namen dieses Ganzen nach der Berathung handelt, und zugleich das Organ ist zwischen der Schule und ihrer oberen Behörde. Persönliche Subordination findet im geistigen Geschäfte selbst nicht statt, und sie kann für die Bildungsanstalten nur das Aeußere betreffen, für das aber ist sie nothwendig. Sie würden jedoch wenig frommen, wenn die collegialische Liebe der Lehrer in freundschaftlichem Wetteifer fehlte. Darum ist für das Innere, für das eigentliche Leben der Schule selbst, die Bedingung, ohne welche es nie gedeihen kann, die Eintracht der Lehrer durch den Geist der wahren Bildung.

Anm. Auch in der Schulregierung würde das Homerische εἷς κοίρανος ἔστω als das Rechte befunden; aber diese Einheit ist nur in der Darstellung schwierig, und der tüchtigste Director vermag nichts, wenn ihn seine Collegen verlassen, oder vielmehr wenn nicht jeden der gute Geist beseelt. Wie tief bezeichneten denselben unsere Vorfahren, wenn sie die Schule eine Werkstätte des heiligen Geistes nannten! Man sollte nur dieses Inhaltsschwere Wort recht verstehen lernen.

c. Erholungszeit.

§. 62.

Sowohl der Lehrer als der Schüler fordert, nach der Natur und selbst für den Zweck des Unterrichts, nach jeder Anstrengung auch eine Abspannung. Die Kraft soll sich erholen. Dieses ist schon bei jeder einzelnen Lection und Uebung zu beob-

achten; der richtige Tact des Lehrers muß dieses jedesmal ermitteln. Die Erholung besteht theils in einem Ausruhen, theils in Spielen, theils selbst im Wechsel zwischen manchen Lehrgegenständen (z. B. nach der Kopfanstrengung Handübung, nach der Sprache Naturkunde). Hiernach sind also die täglichen Lehrstunden abzumessen. Aber auch nach größeren Zeitabschnitten sind Erholungen nöthig, um sich zu sammeln, um aus der Schule auf einige Zeit in das freiere Leben zu treten, um die Kraft zu erfrischen, und um eine neue Anregung zu gewinnen. Für diese Erholungszeit sind die Schulferien bestimmt, welche alljährlich nicht bloß Einmal eintreten, für die Schüler nicht zu lange, für die Lehrer nicht zu kurz seyn, und schicklich nach den Prüfungen fallen dürfen.

Anm. Auch die Ferien sind nach den höheren Classen der Schüler zu berechnen, und also für die niederen kürzer zu setzen. Die Festtage sind zwar in kirchlicher Hinsicht auch als Feiertage in Ehren zu halten, aber es dürfen deren nicht zu viele seyn; so auch die bürgerlichen Feste. Auf dem Lande ist vornehmlich die Feldarbeit zu berücksichtigen. Mehr über die Ferien findet man in m. B. die Schulen S. 343 fg.

IV. Von der Bildung und Anstellung der Lehrer.

§. 63.

Obgleich jeder, der den Lehrerberuf erwählt, unter uns mehrfache Gelegenheit findet, sich dafür zu bilden, so muß es doch dem Gemeinwesen angelegen seyn, daß die Lehrer, derer seine Schulen bedürfen, gehörig gebildet und schicklich angestellt werden. Es ist nicht wenig was dazu gehört, ein guter Lehrer zu seyn, und es ist nicht unwichtig, daß jede Schule ihre guten Lehrer erhalte. Wird nun ihre Bildung dem Zufall über-

lassen, so bleibt auch die Bildung der Schuljugend unsicher, und die Pflicht für dieselbe zu sorgen von dieser Seite unerfüllt, und wird der Lehrer nicht geprüft, in seine rechte Stelle gesetzt, und in derselben würdig besoldet, so bleiben die Schulen mehr oder weniger unversorgt. Daher sind a. Bildungsanstalten für die Schullehrer nöthig; es sey nun, daß sie öffentlich angeordnet, oder als Privatinstitute gebilligt, und als zweckmäßig anerkannt werden. Sie sind von zweifacher Art möglich: entweder solche die selbst schulmäßig für mehrere Lehrlinge eingerichtet sind — Seminarien, oder zur bloßen Uebung der auf den allgemeinen Lehranstalten schon vorbereiteten Jünglinge. Ferner müssen b. zweckmäßige Prüfungen stattfinden, mit fortwährender Beaufsichtigung. c. Die Besoldungen sind ohnehin eine Pflicht der Gerechtigkeit.

Anm. Bei den immer höher steigenden Anforderungen an die Lehrer, werden auch die Bildungsanstalten für sie selbst immer dringender, und das Vorurtheil, daß die allgemeine Schulbildung schon genüge, muß immer sichtbarer als solches erscheinen. Das Lehrtalent und dessen pädagogische Entwicklung ist eine wenigstens eben so unerläßliche Bedingung, und soll denn nicht auch in Absicht des religiösen und sittlichen Charakters ihrer Lehrer die Schule gesichert seyn? (Vgl. Meth. §. 36. 45. 108.). Daher ist es für die Schulen ein unglückliches Verhängniß, wenn nicht von Seiten des Gemeinwesens für die Lehrerbildung, Prüfung und Besoldung gesorgt werden kann, wie man das mit Recht in den Nordamerik. Verein. Staaten beklagt.

a. Die Bildungsanstalten.

§. 64.

α. Die Seminarien. Sie sind Anstalten für den gemeinsamen Unterricht künftiger Lehrer, mit Uebungen verbunden.

Sie haben den Vortheil, daß man die Unterrichtsgegenstände auswählen, zweckmäßig mittheilen, und das Praktische vorzeigen kann: sie haben aber leicht den Nachtheil, daß sie einseitig machen, zu einem gewissen Dünkel verleiten, und Verwöhnungen der Seminaristen erzeugen, die ihren nachmaligen Verhältnissen ungünstig sind. Zwar lassen sich diese Uebel verhüten, allein nur durch vorzüglich tüchtige Vorsteher der Anstalt. Da die Seminaristen keine Knaben mehr sind, sondern Jünglinge, oft schon herangereifte, so soll ihre Behandlung diesem Alter angemessen seyn, nur darf die Strenge für diejenigen nicht fehlen, die noch nicht genug an Fleiß, Ordnung und gute Sitte gewöhnt sind, und so behält auch hier das Schulgesetz, welches die Individualität des Schülers zu berücksichtigen befiehlt, seine Anwendung. Die Uebungen, welche in den Seminarien allerdings statt finden müssen, sind ohne eine mit der Anstalt zu verbindende andere Schule kaum zur Hälfte möglich, denn es sollen doch keine Scheinübungen seyn. Weil aber auch kein Schüler durch die sich übenden Seminaristen im mindesten leiden darf, so ist eine wechselseitige Schuleinrichtung hierzu erwünscht (§. 33.). — Sehr verschieden ist indessen das Seminarium für die Gelehrtenschulen von dem für die Volksschulen, da für die ersteren akademischen Studien erforderlich sind, und der junge Mann, welcher sich in denselben bildet, für sich selbst schon aller Schulzucht entwachsen, mit freier Thätigkeit, ähnlich dem praktisch angeleiteten Theologen, Arzte ꝛc. arbeiten soll.

Anm. 1. Die Seminarien für Volksschullehrer sind erst seit 1748 und die für Gymnasiallehrer seit Ende des 17ten Jahrhunderts in den Fortschritten der Pädagogik entstanden, und haben sich seitdem immer zweckmäßiger entwickelt: wie in m. Gesch. d. Erz. II. S. 445 fg. 49 fgg. und was die jetzigen Erfordernisse

für ihre verschiedenen Zwecke betrifft, in m. B. die Schulen S. 243—273. zu ersehen ist. Für die Bildung der Volksschullehrer hat der Verf. auf die früheren Belehrungen von Niemeyer, und weiter auf die zum Theil von würdigen Vorstehern solcher Seminarien, Denzel, Zerrenner, Harnisch, C. H. Zeller und Kopf verwiesen, zu welchen er hier nur aus der neuesten Literatur die Abh. von Hasert über den Rel. Unt. im Volksschull. Semin. (1832), die neueste Entwicklung der Katechetik, und die zum Stufengange für die mit dem Seminar verbundene Elementarschule geeigneten Lehrbücher von Stern auszeichnet.

Anm. 2. So wie schon ein theologisches Seminarium der höheren Bildung des Geistlichen widerspricht, sobald es in irgend eine äußere Form, oder in die Ansichten des Vorstehers, oder gar in Scheinübungen (Entheiligungen!) einengt, so ist auch das philologische nur insoweit rechter Art, als es den Seminaristen in der Pädagogik und Methodik umfassend belehrt, auch dabei, und theils durch mündliche und schriftliche Mittheilungen, in ein tieferes Nachdenken, theils durch einige Theilnahme an dem wirklichen Schulunterricht in das Praktische einweiset. Früher dachte man fast gar nicht an die Verbindung der pädagogischen Bildung mit der philologischen in der Person eines gelehrten Schulmannes; das erste Seminarium, welches sich diese Verbindung zum bestimmt erklärten Zwecke setzte, wurde zu Heidelberg im Jahr 1807 gestiftet.

§. 65.

β. **Uebung an Lehranstalten.** Sie wird zwar auch für das Seminarium gefordert, weil in demselben wahre statt finden sollen (§. 64, 2.), jedoch nur als etwas, das zu dem Cyklus des theoretischen Unterrichts hinzukommt, hier aber ist es eine solche, die schon an sich die Belehrung gewährt, und welche nur gelegenheitlich mit Bemerkungen des Schullehrers selbst begleitet wird, wozu denn allerdings auch ein Unterricht von demselben in einzelnen

Gegenständen hinzukommen kann. Diese Bildungsweise hat nicht die Nachtheile, welche in den Seminarien schwer zu vermeiden sind. Sie entbehrt zwar die Vortheile derselben, namentlich des planmäßigen Unterrichts, und das in derselben Anstalt, und mit Kostenersparniß; dafür aber gewinnt sie den mehrfachen Vortheil, daß der Lernende Lehrjünger ist, gewissermaßen im Style des Alterthums, daß er in dem Leben unmittelbar lernt, und daß er in dem einfachen Familienleben bleiben kann. Ganz besonders ist dieser letztere Punct für den künftigen Landschullehrer vorzuziehen, und wenn er unter einem solchen musterhaften Manne sich zugleich in den ländlichen Verhältnissen heranbildet, so begründet er in der Regel mehr Segen für sein künftiges Amt und für sich selbst, als der doch immer etwas, wenn auch nur an die Geselligkeit, verwöhnte Seminarist. Indessen kann nach den jetzigen Anforderungen an die Volksschullehrer ihre völlige Bildung bei Einem Manne nicht erwartet werden, denn sie müssen sich z. B. auch mathematische Kenntnisse neben den übrigen, und musikalische Fertigkeit erwerben, und überdieß die Pädagogik und Methodik unter einem tüchtigen Lehrer studiren. Eher auch könnte sich der, welcher sich zum Lehrer an einer Gelehrtenschule vorbereitet, durch seinen Aufenthalt, und einige thätige Theilnahme an solchem unter der Leitung bewährter Schulmänner die Vorübung erwerben, wenn er anders die begründenden akademischen Studien vorher gemacht hat, die ihn zugleich in das Praktische eingewiesen. Dieser Weg wäre der Uebergang aus der Theorie für die Praxis in diese selbst. Bei der jetzt so allgemein verbreiteten Cultur und Gelegenheit zu lernen, finden nach Local- und Zeitumständen noch manche Bildungswege für die künftigen Lehrer statt.

Anm. Es ist wahr, die Seminarien sind ein großer Fortschritt in der Schulbildung, wir dürfen sie aber darum nicht überschätzen. Vielleicht machen noch größere Fortschritte sie wo nicht völlig doch immer mehr entbehrlich. Wenigstens sollte man nicht auf sie eine Art Monopol legen, und die Freiheit in der Wahl der Bildungswege beengen, da doch eben nicht seltne Erfahrungen den andern Wegen auch ihre Vortheile gewährleisten. Wenn vollends die heranwachsende Generation eines ganzen Landes der Denkart eines Vorstehers von einer solchen Anstalt Preiß gegeben wird, so ist das etwas sehr Gefährliches. Wohl dann, wenn er ein trefflicher Mann für das heilige Amt ist. Aber in diesem glücklichen Falle ist es auch schon genug, daß seine Anstalt von den Schulbehörden empfohlen wird, und wird sie sich nicht dann selbst empfehlen?

b. Prüfung der Lehrer.

§. 66.

Da man von der Tüchtigkeit der Lehrer versichert seyn muß, so muß sie vorher erprobt werden, bevor man ihnen die Schüler übergibt; auch muß man sich fortwährend von derselben überzeugen, weil die Schule nie vernachläßigt werden darf. Es sind also zwei Prüfungen nöthig, die erste für die Anstellung des Lehrers als entscheidende, und die fortwährende der Visitation. So wie das Amt einen tüchtigen Lehrer fordert, so muß er auch vorher als ein tüchtiger erkannt werden. Die Prüfungen der Elementarlehrer sind, wie sich von selbst versteht, hinsichtlich der Kenntnisse anders, als die der Lehrer für irgend höhere Schulen, und für die höheren Volks- und Gelehrtenschulen wird eine durchaus höhere Bildung verlangt. Ueberhaupt aber fordert jede Schulstelle ihren Mann, der sich mit edlem Triebe dem Lehramte widmet, dessen Charakter nicht nur tadellos sondern auch religiös ist, und der ein entschiedenes und gebildetes

Lehrtalent besitzt. Die Schwierigkeiten dieses alles zu erkennen, überheben nicht der Nothwendigkeit es zu erkunden, sondern machen nur die Aufgabe, die rechte Weise der Prüfungen aufzufinden, um so dringender.

Anm. Auch über diesen Gegenstand ist in dem neueren Schulwesen viel verhandelt worden, literärisch und praktisch, indessen bleibt zur Lösung jener Aufgabe noch viel zu wünschen übrig.

§. 67.

a. Die entscheidende Prüfung für das Schulamt. Jeder, der sich um ein solches Amt bewirbt, muß sich derselben unterziehen, er sey nun in einem Seminarium gewesen oder nicht. Denn er kann sich auf einem andern Wege vorbereitet (§. 65.) und vielleicht besser befähigt haben, als in jenem; auch kann die Entlassung aus jenem mit den besten Zeugnissen da noch nicht genügen, wo man mehrseitiger versichert seyn muß, als es durch die gewohnte Schule bezeugt werden kann. Ueberhaupt ist eine freie Concurrenz zu einem unparteiischen Examen zu wünschen, damit die wahrhaft würdigen hervorgehoben werden. Da indessen nicht bloß die Kenntnisse der Bewerber geprüft werden sollen, sondern auch ihre übrigen Fähigkeiten, so werden auch dafür entscheidende Zeugnisse verlangt. Die bisherige Lebensweise und der Bildungsgang kann allerdings genau beobachtet seyn, und darüber also von den Männern, denen man dieses anvertraut hat, ein Zeugniß aufgestellt werden, welches nicht bloß über das äußere Betragen, sondern auch über das Innere des jungen Menschen spricht. Es versteht sich, daß diejenigen, welchen die Prüfung obliegt, volle Gründe des Vertrauens haben, und bei irgend einer Bedenklichkeit sich weiter erkunden. Auch die Befähigung in der Lehrgabe kann öfters

schon so ziemlich auf diese Art bezeugt werden. Indessen erfordert doch die Wichtigkeit der Sache für alles dieses eine noch sichrere Gewährleistung, und diese kann in der Regel nicht wohl anders statt finden, als wenn der junge Mann unter den Augen seiner Examinatoren eine Zeit lang an einer Schule als Gehülfe arbeitet. Solche Probezeit ist freilich nicht in den Tagen des Examens möglich, aber sie bedarf doch grade nicht vieler Monate. — Die Schultabellen (§. 60.) dienen besonders auch dazu, daß man die künftigen Lehrer genauer kennen lerne.

§. 68.

β. Die Visitation der Schulen als fortdauernde Prüfung der Lehrer. Das ist sie doch, wenn sie gleich gewöhnlich nicht so angesehen wird. Denn werde sie nun alljährlich (am schicklichsten), oder nach längern Zwischenzeiten, oder unbestimmt und unvermuthet (nur bei besonderen Umständen rathsam) vorgenommen, so hat sie zwar zunächst den Zweck den Zustand der Schule zu sehen, und hiermit die fortdauernde Aufsicht zu vollziehen, aber eben damit werden zugleich die Lehrer in ihrer Thätigkeit fortwährend beobachtet und kennen gelernt. Nur werden sie hierdurch nicht wie vor der Anstellung geprüft, ob sie für diese Schule tüchtig seyen, sondern sie sind schon dafür anerkannt, und das Publicum will sich nur überzeugen, daß sie in ihrer Amtsführung diesem Zutrauen entsprechen. Daher sollen auch die Schulvisitationen nicht ein Mißtrauen darlegen, es sey denn, daß Gründe dazu vorliegen, vielmehr zur beständigen und aufmunternden Anerkennung der würdigen Lehrer dienen. Zwar wird es nie an Unvollkommenheiten fehlen, welche aber mit eben jenem Zutrauen zu dem edlen Streben des Lehrers bemerkt, und in gemeinsame Berathung gezogen werden kön-

nen. In dem Falle aber, daß Mahnungen nöthig würden, seyen sie nur mit freundlichem Ernste zurechtweisend, und nicht das Ansehen des Lehrers bei den Schülern herabsetzend; es sey denn, daß dieses schonende Verfahren nicht bessere, in welchem Falle nichts anders als die Entfernung des Lehrers übrig bleibt. Denn die Schule ist die Hauptsache. Uebrigens muß allerdings für sein persönliches Bestehen auch in solchem Falle gesorgt seyn; noch mehr aber, wenn ihn sein physisches Befinden, (Kränklichkeit, Altersschwäche, Geistesabnahme) an der nöthigen Führung seines Schulamts hindert. Auf jeden Fall muß die Versorgung des Lehrers (und seiner Familie) gesichert seyn, sobald er einmal angestellt ist, weil sonst seine Lage immer precär wäre, und kein tüchtiger Mann sich einem so unsicheren Bestehen leicht hingeben würde, ja die ganze Vorbereitung, der Lehrerstand, das Amt selbst sinken müßte, zum größten Nachtheile der Volksbildung. Wenn also auch die Beaufsichtigung der Schulen eine fortwährende Prüfung der Lehrer ist, so hängt doch ihr amtlicher Beruf nicht von derselben ab, sondern wird in der Regel von ihr nur fester begründet.

Anm. 1. In der neuesten Zeit scheint es gewöhnlich zu werden, daß man Lehrer, besonders an Gelehrtenschulen, auf Probejahre anstellt; und das hat seine guten Gründe. Das ist aber eine Prüfung, welche nur zur Vollständigkeit der ersten als der entscheidenden gehört, indessen wegen ihrer längeren Dauer und eigentlichen Amtsführung schon in die zweite übergeht, weßhalb nur zu wünschen ist, daß sie nicht zu lange die Lage des Lehrers ungewiß mache. Schon in Jahresfrist, welche Probezeit das kön. preuß. Reglem. für die Prüf. der Cand. des höheren Schulamts 1831 bestimmt, kann man sich von einer vorzüglichen Tüchtigkeit desselben hinreichend überzeugen, und in Zeit von 2 Jahren auf jeden Fall über ihn entscheiden.

Schwierig wird öfters aus ökonomischen Gründen die Ausführung des Grundsatzes der eine Entfernung des Lehrers von seiner Schule verlangt, unbeschadet seines Bestehens, indessen muß doch auch darauf bei der Verbesserung des Schulwesens gedacht werden. Nicht selten ist auch die Versetzung eines Lehrers an eine andere Schule für beide ein Gewinn. An einer Schule, die mehrere Lehrer hat, ist auch wohl ein Wechsel in den Fächern und Classen zu rathen.

Anm. 2. Ueber die Art, wie die verschiedenen Schulen zu visitiren sind, geben gewöhnlich die Verordnungen das Nöthige an, ob aber immer das Rechte? Wenigstens hängt das Beste doch von der Persönlichkeit des Visitators ab. Die Schriften, welche von den Schulen handeln, haben diesen Punct noch nicht genügend bearbeitet; Der Verf. hat in s. B. die Schulen an verschiedenen Orten, von der Prüfung S. 372 fgg. und von der Visitation S. 335 fg. gesprochen. Das Literärische betrifft nebenbei das, was bei dem Verhältniß der Schule zu dem Gemeinwesen weiter unten vorkommt als die Kunst eine Schule gut zu inspiciren.

Zweiter Abschnitt.

Das Schulwesen.

§. 69.

Das Schulwesen ist die Vereinigung der Schulen nach ihrer verschiedenen Art zum Zwecke des Ganzen, so daß jede für sich nach ihrer besonderen Bestimmung, aber auch mit allen übrigen zusammen in dem Organismus der Jugendbildung besteht. Der Zweck aller Schulen ist die zeitgemäße Entwicklung der Menschheit (§. 1. 23 fg. Meth. §. 3. 100. Päd. §. 26. u. Einl.

§. 2.) zunächst für den Wohlstand dieses Volkes, soweit hierzu der öffentliche Unterricht dient. Erreicht wird dieser Zweck durch das vollständige Vorhandenseyn aller Schulanstalten, durch die rechte Thätigkeit einer jeden einzelnen, und durch das Ineinandergreifen aller. Da in dem vorigen Abschnitte von den Schulen an sich gesprochen worden, so ist nur noch ihr Zusammenwirken in dem Schulwesen zu betrachten. Wir fassen es von den Endpuncten seiner beiden Richtungen auf, deren eine die Schulen in ihre Verhältnisse zu einander stellt, die andere auf die Volksbildung in der Gesammtheit hinweiset. Beide aber müssen sich von dem Hauptpuncte aus bewegen, von der wahren Bildung des einzelnen Menschen für sich und für die Gesellschaft (§. 26. Meth. §. 51.). So wirken sie zusammen, 1) eine Schule für die andere, 2) jede für das Leben.

Anm. Je nachdem man von einem Standpuncte ausgeht, kann das Schulwesen in andern Abtheilungen erörtert werden. Nach dem wissenschaftlichen Gange dieses Lehrbuches kann noch nicht von seinem Verhältnisse zur Kirche und zum Staate die Rede seyn, welches der Verf in s. B. die Schulen schicklicher voranstellen mußte; hier gehen wir von dem Begriff der Schulen aus, in welchem sich die Beziehungen derselben nach außen hin nach einander entwickeln, und so denn vorerst die oben angegebenen. Sie würden auch da statt finden, wo die Schule äußerlich unabhängig von dem Gemeinwesen besteht, ob sie gleich auch dann für dasselbe heilsam wirken soll.

I. Die Schule für die Schule.

§. 70.

Der Unterricht soll ein Ganzes seyn nach einander und neben einander (Meth. §. 103 fg.), so daß ein Gegenstand dem andern zur Einheit der Bildung die Hand reicht. Wie für die

Schüler dieses verlangt wird, so auch für die Schulen, denn sie enthalten das im objectiven Zusammenhang, was der Schüler subjectiv erlernen soll. Sie können nicht als abgerissene Anstalten dastehen, wenn sie zur Gesammtbildung des Volkes gehören sollen, sondern die höheren müssen sich auf die niederen, und diese auf jene sich beziehen, und nur wenn sie sich sämmtlich gegenseitig bedingen, lebt in ihnen der gewünschte Organismus. Wir haben also nunmehr die Schulen zu betrachten, a) wie eine auf die andere folgen soll, b) wie mehrere neben einander bestehen müssen, damit der öffentliche Unterricht zur Volksbildung zusammenwirke.

§. 71.

a. Wie die Schulen nach einander folgen.

Faßt man die gesammte Volksjugend als eine Person auf, so würde für sie der allgemeine Bildungsgang wie für das Individuum zu ordnen seyn, von dem Anfangsunterricht an bis zu dem vollendeten Schulcursus; der besondere aber wäre davon auszunehmen. Daher müssen alle diejenigen Schulanstalten vorhanden seyn, durch welche die Laufbahn ununterbrochen hindurchgeht. Zuerst ist die Kleinkinderanstalt nöthig, damit es für diejenigen nicht fehle, welche nicht zu Hause die Anfänge des Unterrichts erhalten können. Auf sie folgt die erste eigentliche Schule, die Elementarschule (§. 28.), und aus dieser treten die Knaben und Mädchen in die Mittelschule, dann weiter in die Oberschule, und hierauf die Knaben in die höhere Bürgerschule, bis sie dann im früheren Jünglingsalter den ganzen Cursus der allgemeinen Bildung durchlaufen haben (§. 29 fg. 34.). Wer nun auf diese Anspruch machen kann, hat sie sich in dieser Schulfolge angeeignet. Nichts darf hierin übersprun-

gen werden, weil sonst ein Hauptgesetz der Methode verletzt wird (Meth. §. 14.) Aber das heißt nicht so viel, daß jedes Kind in dem Volke grade diese Schulen besuchen müsse, denn es kann im Privatunterricht (§. 5.) dasselbe gelernt haben, was die Schule lehrt, und so wie das elterliche Haus die Kleinkinderanstalt in der Regel erspart, so auch der häusliche Unterricht, wenn gleich seltner, den öffentlichen bis zu dem Ziele. Nur muß überall für diejenige Jugend gesorgt seyn, d. i. für die Mehrzahl, welche ihn sonst nicht erhalten würde, und es darf kein Kind in die Schule aufgenommen werden, das nicht diejenigen Kenntnisse besitzt, welche die vorhergehende lehrt.

Anm. Nicht als ob ein Recht der Schule hieraus folge, welches die Kinder nöthige sie zu besuchen, sondern es begründet nur für die einzelne Anstalt das Recht und die Pflicht keinen Schüler aufzunehmen, der nicht die Prüfung bestehe, daß er über die früheren Stufen wirklich herauf sey.

§. 72.

b. Wie die Schulen neben einander gehen?

Diese Frage beantwortet sich nicht so einfach, denn die Berufsbildung tritt dazwischen, welche doch nicht grade erst auf den allgemeinen Unterricht folgt (§. 26. vgl. Meth. §. 102 fg.). Daher müssen manche Schulen parallel neben einander hergehen. Schon derjenige Elementarschüler, welcher für den Gelehrtenstand bestimmt ist, soll z. B. wenigstens einige Elemente in der lateinischen Sprache erlernen (§. 39, 2.). Daß nun schon für ihn eine besondere Elementarschule angeordnet werde, wäre in ökonomischer wie in pädagogischer Rücksicht nicht rathsam; besser er erhalte bei dem Besuche jener Schule diese Anfangsgründe durch Privatunterricht. Aber schon die Mittelschule muß die

untersten Classen der Gelehrtenschule neben sich haben, und noch mehr die Oberschule, wenn diese Berufsbildung gründlich gedeihen soll (§. 40.). Mit der niederen Bürgerschule geht also das untere Gymnasium parallel, und so mit der höheren allgemeinen Schule bis in die polytechnische Schule hin, das obere Gymnasium. Die Gewerbschulen setzen in der Regel die Kenntnisse und Uebungen der niederen Volksschulen voraus, und können also schicklich an diese anschließen, aber dann parallel neben den Gelehrtenschulen hergehen; so auch die andern Berufsschulen (vgl. §. 36.), welche indessen eher eine gewisse Verbindung mit den Anstalten für den höheren allgemeinen Unterricht vertragen, als die für den Gelehrtenstand (§. 36—40.). Sonach werden für das Knabenalter zwei Reihen von Schulen neben einander, für das weitere Alter aber je nach den verschiedenen Berufszweigen mehrere nöthig seyn.

Anm. Die Aufnahme in eine Berufsschule und in eine höhere Classe derselben hängt ebenfalls nicht von einem früheren Schulbesuche ab, sondern nur von den Erfordernissen für den Eintritt, gleichviel wo sie erlernt worden, welche ein Examen erkunden muß. Man hört zwar öfters noch die Behauptung, daß der Zusammenhang der Schulbildung auf der Einheit eines Planes beruhe, welcher bei jedem Schüler durchzuführen sey, hierzu aber genau berechnet seyn müsse, und also nur in diesen Schulen durchgeführt werden könne. Dieses letztere aber ist ein solcher Schluß, dessen Obersatz nur die subjective Einheit meinen kann, und im Schlußsatz dafür die objective setzt, jene leider so häufige Verwechslung im Lehrwesen. Und dieser logische Fehler pflegt dann sogar in einen polizeilichen und Schul-Despotismus überzugehen. Es ist ja vielmehr die Einheit in dem Lernen des Schülers, welche bezweckt werden soll, der in ihm individuell lebendig werdende Lectionsplan, welche oft auf ganz anderem Wege, vielleicht auf besserem, bei manchem erzeugt wird, als die Weisheit der gestrengen Plankünstler es denkt.

Denn keiner ist doch dazu durchschauend genug, und nur beschränkte Köpfe können die freigelassenen Bildungswege beschränken wollen. Genug, wenn der z. B. in das obere Gymnasium aufzunehmende Schüler das zu Leistende bei der Prüfung leistet. Daß aber das nicht etwa die Botanik u. dgl. sey, sondern das Hauptderforderniß, die gehörige Stufe in den classischen Sprachen, und übrigens die nöthige Uebung des Verstandes und Gedächtnisses, ergibt sich aus dem 1ten Abschn. vgl. Meth. §. 97.

II. Die einzelnen Schulen für das Leben.

§. 73.

Obgleich jedem Vater und Versorger des Kindes überlassen bleibt, welche Art und Stufe des Unterrichts er ihm ertheilen läßt, so wie jedem jungen Menschen, so weit er seiner selbst Herr ist, welchen Beruf und welchen Weg der Vorbereitung zu demselben er wählen will; so hat doch das Schulwesen, weil es ein öffentliches ist, eine Bildung zugleich für die Gesellschaft zum Zweck, und muß diejenige Einrichtung treffen, welche die Versicherung gewährt, daß die einzelnen Schulen für diesen Zweck zusammenwirken. Er ist für das Leben, wie es sich nämlich in der Gesellschaft, wofür die Jugend gebildet werden soll, bewegt. Das Princip seiner Einheit muß daher den ganzen Schulorganismus beseelen. Dazu wird aber sowohl ein Centralpunct, in welchem alle Wirksamkeit zusammentrifft, als auch eine Richtung derselben, welche sie nach allen Seiten hin leitet, d. i. a. eine Schulbehörde, b. eine Schulregierung, erfordert. Wir betrachten hier noch beides rein nach der Idee der öffentlichen Jugendbildung.

stehen. Der beste Weg ist die **Schulconferenz**. Sie besteht in dem geordneten Zusammentritt der Lehrer wo ihrer mehrere an einer Stelle sind, um sich gegenseitig ihre Beobachtungen mitzutheilen, sich zu berathen, und das was sie nöthig finden, dorthin zu berichten. Auch können solche Conferenzen der Lehrer von mehreren Schulen gehalten werden; und diese Versammlungen können sich bis zu ausgedehnten Kreisen erweitern. Das Gedeihliche einer solchen Einrichtung für das Schulwesen liegt am Tage, aber es ist von außen etwas Gesetzliches nöthig, damit sie nicht etwa eingehen, und ebenso von innen das Belebende, welches den Geist derselben immer erfrischt. Daher ist es wohlthätig, wenn außer der verordneten Form und Zeit, sich auch freie Vereine für solche Mittheilungen bilden.

Anm. Da hier noch nicht vom Verhältniß der Kirche und des Staates die Rede ist, so betrachten wir die Schulbehörde und ihren Organismus vorerst so, wie sich die Idee des Schulwesens darin aussprechen müßte, und wie er aus dem freien Triebe würdiger Schulmänner von selbst hervorzugehen strebt, wovon die neueste Zeit Beispiele liefert. In den Nordam. Verein. Staaten kommen nicht nur Lehrer sondern auch Freunde der Schulen von weiten Umkreisen zu solchen Zwecken von Zeit zu Zeit zusammen. Auch haben sich in Deutschland freie Zusammenkünfte der Art zu bilden angefangen. Indessen ist für unser Schulwesen schon durch obrigkeitliche Verordnungen für diese Einrichtung trefflich gesorgt, und sie zugleich festgehalten. Dahin gehören denn auch die Schulconvente, die Aufgaben zu Abhandlungen, und überhaupt alles, was die Unterhaltungen über die Schulangelegenheiten beleben kann. — Die regelmäßigen Lehrerconferenzen bei einer höheren Schule verbinden sich gut mit den Revisionen und Censuren. Vgl. §. 57. u. 61.)

§. 76.

b. Die Regierung der Schulen.

Das Zusammentreffen in der Centralstelle bezweckt Einheit in dem organischen Ganzen der Schulen, also auch eine Rückwirkung von dieser Stelle aus auf den Kreis in allen seinen Puncten. Ohne sie wären alle jene Mittheilungen nur von zufälligem und individuellem Nutzen, da sie doch dem Gedeihen des Schulwesens überall dienen sollen. Diese Wirksamkeit nun, die von dem Mittelpunct desselben ausgeht, und alles gesetzlich und verständlich zum gemeinsamen Wohlbestehen leitet, ist die Regierung. So wie sie durch die Kundnahme alles Einzelnen im Schulwesen bedingt ist, so bedingt sie hinwiederum jene Thätigkeiten, die der Schulbehörde alles bekannt machen; und beides macht zusammen die organische Wechselwirkung in dem vollständigen Schulleben. Von der Regierung gilt dasselbe, was von jener Behörde (§. 74.); welches ihre beste Form sey, durch welche Personen sie verwaltet werde, ob nur durch Eine oder mehrere, u. dgl. läßt sich eben so wenig im Allgemeinen bestimmen. Indessen liegt doch das in der Natur der Sache, daß ein Collegium, mit einem Director an der Spitze, das Schulwesen in seinen vielfachen Zweigen und Ergebnissen weit besser zu leiten im Stande ist, als wenn es auf einem einzelnen Manne beruhete. Denn schon das Dreifache, worin die Regierung sich ausspricht, Gesetzgebung, Aufsicht, Ausführung erfordert den gemeinsamen Rath und dieß von Mehreren. Da wir auch diese Regierung hier noch rein aus dem Begriffe des Schulwesens auffassen, so betrachten wir diese ihre dreifache Thätigkeit nach einander, wie sie aus demselben noch

ohne eine äußerlich ordnende Macht hervorgehen würde, wenn ein solcher Organismus für sich bestehen könnte.

Anm. Es ist begreiflich, daß die Idee eines Schulwesens zu der beschränkten Ansicht verleiten konnte, als könne sie für sich ins Leben treten, und eine Selbstständigkeit neben Staat und Kirche behaupten. Allein dem ist nicht so, weil dieser Idee nicht die dazu erforderliche Macht einwohnt, und sie also für ihre Realisirung einer äußeren bedarf. Soll indessen solche das recht leisten, so muß sie jenem Begriffe nur ihren Arm leihen.

§. 77.

a. Die Gesetzgebung. Die Schulen haben jede nach ihrer Art, ihre gesetzlichen Einrichtungen, die aus den Grundsätzen folgen, ohne daß der Willkühr darin etwas überlassen wird. Aber es ist immer ein Raum frei gelassen, innerhalb welchem nach Ort, Zeit und Umständen Bestimmungen zu treffen sind, zwar nicht nach Willkühr, aber doch nach Ermessen der erwägenden Behörde. Hierdurch bestimmen sich die Gesetze für die Schulen eines Landes, eines Bezirkes, eines Ortes, und auch wohl einer einzelnen, und sie können sich von Zeit zu Zeit verändern. Ebenso verhält es sich mit den Vorschriften für die Lehrer hinsichtlich ihrer Schüler. Die allgemeinen Grundsätze, wie sie die Methodik aufstellt, sind nach Ort und Zeit zu specialisiren, und so ausgesprochen sind sie die Instruction, welche theils genereller allen oder mehreren, oder specieller einigen oder nur einzelnen Lehrern für ihre Schulthätigkeit vorgeschrieben wird. Auch hierin können Verordnungen nöthig seyn. Endlich betreffen auch wohl persönlich den Lehrer die Weisungen, wo er etwa eines besseren belehrt, oder zu einer weiteren Thätigkeit aufgefordert werden muß. In deu Gesetzen spricht ganz objectiv die Sache, in den Vorschriften die besondere Forderung

der Schule, in den Weisungen die richtige Kunde, welche die Schulbehörde über den Lehrer erhalten hat, mit dem Tone des Ernstes, den die Sache gebietet, aber durch den milden Ton einer Behörde, die sich persönlich nichts anmaaßt.

Anm. Wie schwer solcher Ton zu treffen sey, lehrt die alltägliche Erfahrung und die menschliche Natur. Und welche Fortschritte die Schulgesetzgebung seit der ersten nach der Reformation gemacht habe, beweisen insbesondere die neuesten Schulverordnungen, welche hierher recht eigentlich als Literatur gehören; obwohl auch hierin noch manches zu wünschen übrig bleibt. Insbesondere ist man noch über die Gränze zwischen dem, was fest stehen muß und was der Veränderung fähig ist, in diesen Verordnungen nicht im Reinen, so daß jeder Schule und jedem Lehrer grade das nach Ort und Zeit freigelassen würde, wodurch sich der Organismus gedeihlich entwickeln möchte.

§. 78.

β. Die Inspection der Schulen sieht nach, ob und wie die Verordnungen befolgt werden, und was etwa neu oder anders zu verordnen sey. Sie trifft darin mit der Visitation zusammen, daß sie eine fortwährende Prüfung der Lehrer ist (§. 68.) aber sie begreift noch mehr in sich, denn sie prüft auch fortwährend die Schulen selbst und ihre Einrichtung. Auch ist die regelmäßige Schulvisitation nur ein Theil der Beaufsichtigung; denn es können auch außerordentliche und unvermuthete Schulbesuche verfügt werden, und außerdem sind die eingehenden Berichte (§. 74.) eine fortwährende Aufsicht, wodurch die Schulen sich stets gleichsam in der Gegenwart der Centralstelle befinden. Ueberhaupt giebt es vielerlei Mittel, wodurch sich diese Behörde immer genau von dem Zustand der Schule überzeugen kann. Da hier überall die Sache durch die Person sprechen soll, und

nirgends die Willkühr, so hat die Inspection in allen ihren Thätigkeiten den heiligen Ernst zu zeigen, der das Amt der Lehrer und sie selbst ehrt, und freudig an dem guten Zustande der Schulen Theil nimmt.

Anm. Die Schulverordnungen bestimmen zugleich die Art und Weise, wie und von wem die Schulen inspicirt werden, worin Verschiedenheiten nach Umständen statt finden. Ob ein bleibender Inspector bestellt werde, ob der Visitator ein anderer sey, oder ob nur auf eine Zeit lang; wer sie wähle, wie weit ihre Instruction sie bevollmächtige, wie die Berichte zu erstatten seyen u. dgl. was den Geschäftsgang betrifft, ist nur ganz allgemein so weit anzugeben, daß sich der Grundsatz des wahren und frei sich entwickelnden Schullebens in Orts- und Zeitgemäße Anwendung darin ausspreche. Auf jeden Fall, ist das Inspiciren und Visitiren der Schulen eine Kunst, die zugleich ein besonderes Talent verlangt.

§. 79.

γ. Die Ausführung. Jedes Gesetz, sammt allem was die Aufsicht über die Schulen bewirken will, soll geltend gemacht werden, und hierzu bedarf es einer ausübenden Gewalt. Ohne diese wären die beiden vorhergehenden Thätigkeiten der Regierung nur Schein, ja noch weniger, denn sie wären dann nur dem Spott Preis gegeben, oder würden wenigstens eine Nachläßigkeit im ganzen Schulwesen zur Sitte machen. Aber welches ist diese Gewalt? Allerdings liegt eine ausübende Gewalt in der Sache selbst, und zwar die höchste; es ist der Bildungstrieb, der in der reinen Liebe zur Menschheit seine Kraft hat (Pädag. 83. 90.). Nur schlimm, daß auf diese Reinheit und Stärke in dem Menschen nicht zu rechnen ist; sie bedürfen noch einer äußerlichen Macht, welche der Innern zu Hülfe kommen muß. Der Staat allein besitzt diese Gewalt, die zu aller

Ausübung der Gesetze anzurufen ist, und welche denn auch der Regierung der Schulen die ihrige verschafft. Aber am günstigsten für das Schulleben ist es, wenn es zugleich von innen regiert wird, durch den Geist, so daß die äußere Macht nur in dem Hintergrunde steht, weil alles aus Lust und Liebe geschieht. Die persönliche Gesinnung der Oberen kann hierzu mehr wirken, als diese oft meinen.

Anm. Ein gutes Wort findet eine gute Statt. Wenn man aber glaubt, mit Verordnungen, Formen und Acten werde das Schulwesen regiert, so hat schon genugsam die Erfahrung dagegen gesprochen. Auch hier ist und bleibt der Geist das Belebende, und sollte nicht grade in dem Regieren der Schulen die bildende Kraft der Schulen widerscheinen? Wenn ein Schulwesen in eigener Machtvollkommenheit bestehen, oder bloß durch fremde Macht seine Ordnung erzwingen wollte, so wäre das eine Thorheit wie das andere. Es verlangt zu seinem Gedeihen die Gewalt, die von außen ordnet, so wie die, welche von innen belebt; beide sollen sich in ihm für das gemeinsame Wesen vereinigen.

Dritter Abschnitt.

Verhältniß der Schulen zum Gemeinwesen.

§. 80.

Das Gemeinwesen, wie im Obigen bisher davon gesprochen worden, ist das Leben in geselliger Ordnung, in welchem und für welche, unsere Jugend unterrichtet und erzogen wird. Das Wesen der Menschheit selbst bringt jene Verbindungen durch die Natur und die Geschichte hervor, und der göttliche Wille

heiligt sie; u. so soll nicht die Willkühr, sondern das Gesetz Gottes in jedem dieser Vereine walten. Es sind folgende drei: zuerst der unmittelbare von Eltern und Kindern, aus welchem die beiden andern, der eine in dem inneren Bande der Gesellschaft, der andere in dem äußeren erwachsen, und welcher also immer die Wurzel bleibt; d. i. die häusliche, kirchliche, bürgerliche Verbindung in der menschlichen Gesellschaft. Das Kind gehört zunächst der ersten an, tritt aber nach der natürlichen Ordnung durch diese, ohne sich von ihr loszureißen, in die zweite und dritte ein, welches die Schule vermittelt (§. 25.). Denn sie ist die öffentliche Anstalt, in welcher die Jugend durch gemeinsamen Unterricht für das Gemeinwesen außer der Familie erzogen wird. Sie steht also in einem gegenseitigen Verhältniß mit der Familie, der Kirche, und dem Staate.

Anm. Alles verwirrt sich, was man über die Rechte und Pflichten der Schulen sagt, wenn man nicht in dem Grunde dieser Verhältnisse den Faden erfaßt, an welchem sie sich ganz einfach ergeben. Nur so läßt sich der Streit über die Abhängigkeit der Schule von dem Staate und der Kirche gründlich schlichten. Die oben, §. 25 u. 26. angef. Schriften über das Schulwesen behandeln zwar auch diesen Punct, aber nicht erschöpfend; eigens gehen darauf ein: Hüffel: der Staat, die Kirche, und die Volksschule ꝛc. 1823. Schlegel, über Schulpflichtigkeit ꝛc. 1824. Für die Unabhängigkeit der Schule, Wörlein, die deutsche Volksch. ꝛc. 1823. Des Verf. B. die Schulen hat im 2ten Th. ihre äußeren Verhältnisse, Rechte ꝛc. ausführlich dargestellt.

§. 81.

Das Kind gehört den Eltern an, aber als Vernunftwesen, dem sein heiliges Menschheitsrecht angeboren ist, und worin unmittelbar das Recht liegt, für sich selbst und zugleich für die

Gesellschaft erzogen zu werden. Diesem Recht entspricht die Pflicht der Eltern gegen das Kind. Die Schule übernimmt beides zur besseren Ausübung (§. 25.), nicht aber eigenmächtig, sondern nur unter Zustimmung der Eltern (oder dessen der an ihrer Statt steht), also ohne das Familienrecht zu verletzen und nur für den Zweck des erziehenden Unterrichts. Die Eltern können also nicht gezwungen werden, ihr Kind in die Schule zu schicken, wenn sie ihm auf andere Weise diesen Unterricht besorgen; nur in dem Falle, daß sie dieses vernachläßigen, oder daß das Kind verwaiset ist, tritt durch die Fürsorge für das heilige Menschheitsrecht des Kindes, welches der Staat zu schützen hat, das Zwangsrecht ein, welches dasselbe in die Schule ruft. So wie es nun dieser übergeben ist, so steht es auch unter den Gesetzen derselben, und sie darf es in keinem Puncte davon dispensiren, wenn gleich die Familie so etwas verlangen sollte. Die Schule übernimmt den Unterricht und die Zucht, und sie ist auch von Seiten der natürlichen Erzieher des Schülers dazu durch Uebertragung bevollmächtigt.

Anm. Es wird vorausgesetzt, daß die Kinder in der Schule weder leiblich noch geistig und moralisch mißhandelt werden; denn da dürften dir Eltern nicht ihr Kind einer solchen Anstalt übergeben.

§. 82.

So lange das Kind der Schule übergeben ist, besteht auch ihr Recht im Verhältniß zu den Eltern in voller Kraft; herausnehmen können sie zwar ihr Kind, aber nur unter obiger Bedingung, und außerdem nur nach obervormundschaftlicher (obrigkeitlicher) Verfügung. Die Eltern oder ihre Stellvertreter würden also das geheiligte Recht der Schule verletzen, wenn

sie irgend, wäre es auch im Stillen, dem Schüler die Hochachtung, Liebe, Dankbarkeit, Folgsamkeit gegen die Lehrer (und die Schule) minderten und nicht vielmehr belebten. Laute Widersetzlichkeit verdient obrigkeitliche Strafe. Dagegen entspricht dieser Berechtigung und Verpflichtung der Schule auch ein Recht der Eltern, alles das von der Schule zu fordern, was zu dem erziehenden Unterricht je nach ihrer besonderen Bestimmung gehört, und von den Urtheilsfähigen gut befunden wird. Wo sie dieses nicht geleistet glauben, sind sie befugt bei den Schulobern Beschwerde darüber zu führen. Das Eltern- und Schulrecht läßt sich hiernach weiter ins Einzelne ausführen, daß nämlich die Kinder mit einem gewissen Alter (6—7 Jahren) schulfähig und schulpflichtig werden, daß sie nicht schulsäumig seyn dürfen, daß sie fleißig sind, und daß sie bei allen den Vergehungen, welche die Schule betreffen, wie auch welche innerhalb des Schulraumes, und soweit die Augen der Lehrer im Umkreis desselben reichen, begangen werden, die Schulstrafen erhalten, nicht aber über das der häuslichen Erziehung und die außerhalb vorgekommenen Unarten u. dgl. vor das Gericht der Schule gezogen werden. Zu diesen gesetzlichen Bestimmungen, welche im Wesen der Schule liegen, kommen nur noch locale, wie Zeit und Umstände sie gebieten.

Anm. In diesem Verhältniß kann es an Reibungen nicht fehlen, weil die Rechte der Schule und der Familie über das Kind unklar in einander laufen, wie sich das besonders bei der Bestrafung der Schülerversäumnisse zeigt. Es ist daher die, möglichst gesetzliche genaue Bestimmung nothwendig. Aber auch diese wird nie genügen, so lange nur das äußere Recht entscheidet, und nicht der Geist des gegenseitigen Vertrauens und der Liebe aus dem Innern wirkt. Darauf hin muß auch die Gesetzgebung wirken, und daher darf sie durchaus kein Rechten des

Schülers gegen den Lehrer gestatten, so wenig als das Kind mit dem Vater rechten darf, denn dadurch wird die kindliche Achtung und hiermit die Erziehung in der Wurzel zerstört. Der beste Weg ist, daß die Schule und die Behandlung der Kinder trefflich sey. Der Ernst der äußeren Gewalt stehe im Hintergrund, aber das Heil kommt überall von oben durch das innere Leben.

II. Verhältniß der Schule und Kirche.

§. 83.

Die Kirche ist der Verein in der Religionsgesellschaft. Da nun die Religion die Seele aller wahren Bildung ist (Pädag. §. 83. Meth. §. 26. 45. u. a.) so gibt sie auch der Schule ihr rechtes Gedeihen. Daher zeigt sich in der Geschichte aller Religionen, daß sie mehr oder weniger in Verbindung mit den Schulen stehen, wo diese vorhanden sind, aber vorzugsweise ist es die christliche Kirche, in welcher dieser Bund der engste organische ist, denn die Kirche verlangt Schulen für die ihr zugehörige Jugend, und in ihnen wird diese wie durch geheiligte Vorhöfe ihr zugeführt. Sowohl die Fürsorge für ihre Selbsterhaltung verpflichtet sie Schulen zu erhalten, als auch ihr Zweck für die Menschheit; und die Schulen bedürfen Schutz und Einfluß von der Kirche zu ihrem gedeihlichen Bestehen. Das Schulwesen ist zuerst in der christlichen Kirche entstanden, und alle unsere Schulen sind in diesem Ganzen die Töchter dieser Mutter, wenn sie gleich einzeln noch von andern älteren Instituten abstammen. Diese historische Entstehung weiset zwar auf einen tieferen Zusammenhang zwischen Kirche und Schule hin, begründet indessen noch nicht die Nothwendigkeit ihrer Verbindung. Wir erkennen sie vielmehr erst in der Bestimmung der Kirche, die Menschheit zum göttlichen Leben zu erheben, und hierzu die

Jugend zu bilden. Sie ermahnt und belebt die Eltern, daß sie die Kinder christlich erziehen, sie hilft ihnen dabei durch die Schulen, und sie läßt das innerste Bildungsmittel in der Religion überall wirken.

Anm. Die Geschichte der Schulen ist in m. Gesch. d. Erz. angegeben, und besonders B. II. gezeigt, wie sie in der christl. Kirche entstanden. Ueber den Bildungsgang der Menschheit im Reiche Gottes vgl. Pädag. Einl. §. 2. 29 fg. u. die Rel. als Bildungsprincip S. 160. u. a. a. O. auch Meth. §. 99. Wenn die Kirche durch Zwang zur Schule anhält, so darf das ohnehin nicht weiter geschehen, als ihr das Recht dazu auch von Seiten des Staates zugestanden ist, aber sie erwähle dieses gehässige Mittel nur dann, wenn ihre innere Wirksamkeit nicht so viel über die Gemüther vermag, daß die Eltern die schulpflichtigen Kinder selbst dazu anhalten. Denn die kirchliche Macht ist doch im Grunde die religiöse; sie will eigentlich von innen wirken. Uebrigens, kommt sie durch eine gute Besorgung der Schulen den gerechten Anforderungen, welche die Eltern an sie machen, zuvor, so wird der Fall der Strenge oder auch des Streites seltner eintreten.

§. 84.

Die Schule überhaupt fordert von der Kirche den Geist, welcher die Jugend bildet, also die beste Einrichtung und Aufsicht, die Versorgung mit tüchtigen Lehrern, und die liebevolle Theilnahme der Kirchenglieder, insbesondere der Eltern. Die Volksschule steht am meisten in diesem Verhältniß, und in dieser wieder die Elementarschule, weil sie am meisten erziehend ist. Die Berufsschulen sind nur in dem mittelbaren kirchlichen Verband, theils weil ihre Schüler gewöhnlich schon über das wichtigste Alter der Erziehung hinaus sind, theils weil die Lehrgegenstände dem Kreise des Religionsunterrichts weniger nahe liegen. Indessen werden sie doch nur in dem Grade wahrhaft bilden,

als auch in ihnen der Geist des Christenthums, und zwar hauptsächlich durch die Lehrer selbst wirkt. Das verlangen vornehmlich die Gelehrtenschulen, denn sie sollen den bildenden Stand bilden. Die Kirche behauptet ihr Recht auf die Schulen, weil sie sowohl als die Mutter derselben, und das nicht blos im historischen Sinne, für sie zu sorgen verpflichtet ist, als auch durch sie ihr eigenes Bestehen fördert, und zwar zum Besten der Menschheit. Sie behauptet in der größeren Ausdehnung dieses Recht auf die Volksschulen, in geringerer auf die Berufsschulen, jedoch selbst über die polytechnische muß sie dieses Recht insoweit geltend machen, als der Geist des Christenthums allen Unterricht der gesammten Jugend zur wahren Volksbildung vereinigen soll. Wo wäre aber dieser Vereinigungspunct anders zu finden als in der christlichen Religion? Darüber kann auch kein Streit seyn, wenn man die Sache recht versteht. Nur die Art und die Gränzen der Ausübung haben immer dieses wohlbegründete Recht der Kirche bedenklich gemacht. Aber auch dafür läßt sich leicht ein entscheidendes Princip finden, nämlich eben in jener näheren oder entfernteren Verbindung der Schule mit der früheren Erziehung, wie auch mit dem Religionsunterricht. Wegen dieses Unterrichts und wegen des übrigen, insofern er doch immer noch erziehend seyn soll, muß der Kirche noch einiger Antheil auch an den Gelehrtenschulen und selbst an den polytechnischen bleiben. Die Lehrgegenstände dagegen stehen in der Wahl und Leitung der besonderen Berufswissenschaft, welche von der religiösen Gesinnung in ihrer Unabhängigkeit und Würde anerkannt werden muß. Hiernach sind nach den besondern Landesverhältnissen die Verhältnisse der Kirche zur Schule im Einzelnen zu verordnen.

Anm. 1. Die Geschichte zeigt, wie auch bei der Wiederherstellnng der Wissenschaften die Schulen der gelehrten Bildung immer noch der Kirche untergeben blieben, wie jedoch schon früher, namentlich in Städten, sich eine Tendenz sie von derselben loszureißen kund gab. Wo die Reformation eingeführt wurde, zogen die Regierungen viele Kirchengüter ein, verwendeten sie aber für Bildungsanstalten, und so wurden manche Gelehrtenschulen und selbst Universitäten noch nach alter Weise als der Kirche zugehörig angesehen. Durch diese Fonds ist also auch ein gewisses äußeres Recht der Kirche auf diese Bildungsanstalten begründet worden. Man fand es aber, wie natürlich, mit der Zeit mehr und mehr unbequem, wozu der Hang zum Pfaffenthum unter den Geistlichen aufreizte. In dem 3ten Viertel des 18ten Jahrh: sprach besonders Gedicke gegen die Abhängigkeit der Gelehrtenschulen von dem geistlichen Stande, dessen höhere Idee er freilich nicht kannte. Seitdem wurde es Sitte, daß Schulmänner darauf drangen, die Gymnasien gänzlich von der geistlichen Behörde zu trennen, wie es auch bei vielen geschah. Aber ist nicht hierin zu viel geschehen? und hat man nicht mit dem Mißbrauch auch das Gute abgeschafft?

Anm. 2. Krummacher hat in s. christl. Volksch. im Bunde mit der K. (2te A. 1825) ein schönes Ideal aufgegestellt, das zwar kaum in mancher Landschule auszuführen ist, aber doch einen anziehenden Höhepunct eröffnet, der dem entgegengesetzten Extrem leuchtend gegenüber steht. Denn es verstärkt uns das Urtheil, daß das Losreißen der Volksschule von der Kirche ein Hochverrath an der Menschheit sey." Das laute Treiben zu solcher heillosen Emancipation verdient indessen die Entschuldigung: „sie wissen nicht, was sie thun."

§. 85.

Die Kirchenregierung hat hiernach auch die Schulen zu regieren, nämlich so, wie es in der Idee des Schulwesens liegt (§. 76.). Sie gibt ihnen Gesetze, beaufsichtigt sie, und macht den Organismus in dem Leben wirksam. Nicht als ob sie diesen

anders gestalte, als er an sich seyn soll, oder als ob sie ihn auf andere Weise erwachsen lasse, als aus seiner Idee selbst: sie belebt, fördert und kräftigt ihn nur durch die ihr gerade eigene Macht. Auch nicht als ob sie mit einem äußerlichen Zwang dabei wirke, denn sie würde damit aus ihrem Wesen heraustreten, und in die Rechte des Staates eingreifen. Ihre Macht ist die der Religion, des Geistes, welche von innen, d. i. durch die Gemüther wirkt. Und so ist die kirchliche Behörde und Regierung der Schule in völligem Einklang mit der, welche das Schulwesen an sich verlangt (§. 76 fgg.), sie bringt nur das hinzu, was zur Belehrung, Ermahnung, geistigen Belebung dient. Je mehr geistiges und zugleich christliches Leben die Kirche in sich entwickelt hat, desto reichlicher kann es der Schule zufließen, und weil dieses Leben durch die Geistlichen entwickelt werden soll, so hängt das Gedeihen des ganzen Schulwesens von der Bildung der Geistlichen ab. Sie sind es, von welchen auch in das Schulleben die bildende und leitende Kraft ausgeht, und so sind sie in dem wahren Verhältniß der Sache dazu berufen, in der Behörde und Regierung der Schulen die wichtigste Stimme zu führen. Dagegen ist aber auch in dieser Hinsicht der geistliche Stand verpflichtet sich zur höchsten Bildung zu erheben, in der Theologie sowohl als im ganzen Umfang der Pädagogik. Die Schule ist berechtigt dieses von denjenigen zu erwarten, welchen sie ihr inneres Leben anvertraut. So ist an jeder Land- und Stadtschule der Ortsgeistliche ihr berufener Vorsteher, und so gebührt den höheren Kirchenbeamten ihre Wirksamkeit in den höheren Schulkreisen. Wie aber dieses alles mit der bürgerlichen Wirksamkeit sich verbinde, wie sich also ein oberstes Schulcollegium mit der untergeordneten bilde, und wie der Ortsgeistliche zwar der Vorsteher seiner Schule sey, aber mit Abgeord-

neten der Gemeinden und der Obrigkeit gemeinsam wirke, kann erst durch das Verhältniß der Schule (und Kirche) zum Staate anerkannt werden. Daß nach Ort, Zeit und Art der Schule der Wirkungskreis des Geistlichen hierin seine besonderen Modificationen erhalte, ergibt sich schon aus dem Obigen.

Anm. 1. Gebe man doch endlich einmal die herabwürdigende Vorstellung von dem geistlichen Stande auf, wornach man meint, ein Landpfarrer bedürfe nicht mehr, als wozu man ihn nur so praktisch einüben könne, von einem Stadtpfarrer möge man allenfalls noch etwas mehr fordern (Schönrederei?). Die Anforderungen an jeden, der sich dem geistlichen Stande widmet, sind jetzt weit größer, und mit Recht, als noch vor 10 Jahren. Ein tieferes Studium der Theologie und eine ächt christliche Denkart wird jetzt von jedem Geistlichen verlangt, und hierzu dann, aus obigen Gründen, auch eine vollständige Kunde der Pädagogik und Methodik, wenigstens mit einiger Uebung, so auch des Schulwesens. Solche Geistliche werden auch selbst bei Gelehrtenschulen die kirchliche Wirksamkeit mit Würde behaupten. Daß auch die katholische Kirche dieses praktisch anerkennt, lehrt manche erfreuliche Erfahrung. Die israelitischen Gemeinden untergeben sich mit edlem Vertrauen noch zur Zeit den christlichen Kirchenoberen in ihrem Schulwesen, und sie sehen sich dafür belohnt; indessen werden sie dieses ihren Religionslehrern allmählig überlassen können, so wie diese selbst in ihrer Bildung steigen; und sie werden, auch in dieser Hinsicht als Religionsgemeinschaft frei stehend, in demselben Grade den Einfluß der christlichen immer dankbarer erkennen.

Anm. 2. Man hat wohl den Vorschlag gehört, daß die künftigen Pfarrer eine Zeit lang an einer Volksschule lehren sollen, und gewiß ist dieses eine gute Vorbereitung mehr auf das geistliche Amt. Nur würde die Schule theils durch den Wechsel, theils dadurch, daß sie solcher Lehrer nur als einen Durchgang zu seinem eigentlichen Berufe ansieht, dabei leiden, wenn er nicht etwa bloß als Gehülfe oder aus besonderer Lust an derselben arbeitet. Man könnte noch weiter gehen und vorschlagen, all-

mählig alle, auch die Elementarschulen, mit Lehrern aus dem geistlichen Stande zu besetzen. Allein es würde sich dieses bald als in mehrfacher Hinsicht sehr nachtheilig zeigen, weil die Talente für dieses Amt zu sehr verschieden von denen für das Predigtamt sind, und auch die Lust an dem Unterricht solcher Schüler, die doch eher zu- als abnehmen soll, nicht von dem Manne erwartet werden kann, der mehr in dem wissenschaftlichen Interesse und in höheren Studien lebt; wogegen der eigentliche Elementarlehrer weit glücklicher arbeiten kann.

Anm. 3. Der Einfluß des geistlichen Standes auf die höheren Schulen darf nur, ohne im mindesten die Freiheit der wissenschaftlichen Bildung zu beeinträchtigen, statt finden. Daher kann es in unserer Zeit nur nachtheilige Folgen haben, wenn die Gelehrtenschulen Geistlichen übergeben werden; aber nachtheilig ist es doch auch, wenn sie ganz von der Kirche getrennt sind. Das richtige Verhältniß ermittelt sich aus den obigen Grundsätzen. -- Ueber alles dieses enthält die neuere Literatur zwar viel, aber das meist gelegenheitlich und in Zeitschriften, wie auch in Verordnungen. Ohne die Verbindung mit dem bürgerlichen Leben zu kennen, läßt sich nicht bestimmt genug urtheilen.

III. Verhältniß der Schule zum Staat.

§. 86.

Das Schulwesen schließt in seinem Begriffe als Bedingung ein, ohne welche es nicht wirklich bestehen könnte, daß die äußere Macht das geltend mache, wozu die innere nicht hinreicht (§. 79.). Diese Macht ist der Staat. Die Obrigkeit also muß den Schulen Schutz und ihren Gesetzen Geltung verleihen; sie muß in ihre Regierung, mithin auch in ihre Behörde mit einwirken (§. 83. 85.) So hält sich die Schule an den Staat, dieser aber hält sich auch an die Schule. Denn er will seinen eigenen Wohlstand, und dazu gehört die Bildung seiner

Bürger, also der erziehende Unterricht für die Jugend. Um dessen versichert zu seyn, muß er Schulen errichten, und zwar Schulen für das Volk wie für die verschiedenen Berufsarten im Schulwesen. Da sich nun dieses aus seiner wahren Idee entwickeln soll, und unter dem Einfluß der Kirche historisch entwickelt hat, so erfreut sich der Staat des vorhandenen, schützt und fördert dasselbe, und sucht von seiner Seite zu dessen weiterer Entwicklung zu wirken. Aus gleichem Grunde begünstigt er die vorhandenen Privatanstalten, die zu seinem Zwecke dienen. Sonach ist es die Pflicht des Staates gegen sich selbst, daß er sich also gegen das Schulwesen verhalte. Es kommt aber auch seine nicht minder heilige Pflicht hinzu, daß er der Jugend ihr Recht erzogen zu werden gewährleiste und geltend mache, wovon er nur dadurch versichert seyn kann, daß er Schulen darbiete, welche den Eltern dieses möglich machen, und zum Besuchen derselben die Kinder nöthige, die ihrer bedürfen. Weil nun auch dieser heilige Zweck am besten erreicht wird, wenn das Schulwesen in der (oben angegebenen) rechten Weise besteht, so darf er diese nicht stören, vielmehr soll er seine Macht nur dazu anwenden, daß sie vollkommen bestehen kann. Hierin also liegen die Pflichten und Rechte des bürgerlichen Vereins gegen die Schule, und das ist ihr Verhältniß zu demselben.

Anm. Weil dem Staate das materielle Wohl am nächsten liegt, wie überhaupt alles Aeußere, und weil er das Glück genießt, die Schulen vorzufinden, welchen er seinen Wohlstand verdankt, so ist es begreiflich, daß er, von seinem Standpuncte ausgehend, das Schulwesen gerne als Eigenthum ansehen möchte, und daß die sogenannte öffentliche Meinung geneigt ist, dasselbe ihm wenigstens vorzugsweise zuzusprechen. Allein so kann nur die Beschränktheit urtheilen, theils der Köpfe (wie sich in dem Politisiren auch der Gepriesenen häufig genug kund gibt), theils

der historischen und pädagogischen Kenntnisse. Denn das tiefer liegende, innere Wesen der Schule wird dabei übersehen; und eben dieses muß ja der Staat für seinen Zweck wünschen. Die Schriftsteller über das Schulwesen, unter den oben genannten, unter andern schon Steinbart, später noch mehr Fichte und Stephani, und mit ihm mehrere, haben sich an dieser Einseitigkeit verschuldet; dagegen ist durch manche Schrift, z. B. Roth, Vers. über Bildung durch Schulen christl. Staaten (1825) auch die andere Seite gut hervorgehoben. — Der Verf. hat in s. B. die Schulen auch dieses Capitel einer genaueren Entwicklung unterworfen. So eben erhält er: Fr. A. Wolf über Erziehung, Schule, Univers. aus s. lit. Nachl. herausgez. v. Körte (1835), worin er manches findet, das zwar nur angedeutet, doch seiner Ausführung zustimmt. Es sey hiermit diese neueste pädagogische Schrift als zur Literatur für die Pädag. überhaupt, insbesondere aber für die Gelehrtenschulen gehörig, nachträglich bemerkt.

§. 87.

Die Schule gehört also nicht ausschließlich der Kirche und nicht ausschließlich dem Staate an. Beide Vereine haben gleiche Rechte und gleiche Pflichten gegen sie, und von beiden erwartet sie, was zu ihrem Gedeihen dient. Nicht etwa gehört eine Art der Schulen, oder ein Theil ihrer Thätigkeit dem einen dieser Vereine und ein Theil dem andern an, denn auf das ganze Schulwesen machen beide Anspruch, so wie dieses auf die Einwirkung eines jeden (§. 80. 85.). Gleichwohl soll doch ungestörte Einheit in der Einrichtung und Regierung der Schulen seyn. Daher müssen sich Staat und Kirche zu diesem Zwecke vereinigen, so daß beide gegenseitig grade diejenige Wirksamkeit auf das Schulwesen einander gewähren, welche jedes am besten gewähren kann, die Kirche mehr für das Innere, der Staat mehr für das Aeußere, jedoch so, daß auch hierin nichts Ge-

theiltes sey, sondern beides in einander übergehe. Solche Vereinigung läßt sich auch verwirklichen durch eine oberste Schulbehörde, welche sowohl im Namen des Staats als der Kirche waltet, und auf diese Weise den ganzen Organismus des Schulwesens regiert. Eben diese Vereinigung des Innern und Aeußern im Gemeinwesen, in welchem und für welches die Jugend erzogen werden soll (§. 80.), wird durch die Schule selbst vermittelt.

Anm. Vielfach ist das Verhältniß des Staates und der Kirche zu einander hinsichtlich der Schule literärisch behandelt worden, nirgends klar entschieden. Man geht entweder von der Kirche oder von dem Staate aus, also von einer Suprematie jener oder dieses, und das kann nicht zum Frieden führen. Nur dann löset sich die Verwicklung, wenn man von der Idee eines Schulwesens ausgeht, und so glaubt der Verf. hier systematisch (in s. B. die Schulen hat er es von den verschiedenen Puncten aus, wie sie im Leben vorkommen, also mehr populär ausgeführt) verfahren zu seyn, um die Entscheidung der Einfachheit näher zu bringen. Die natürliche Reaction gegen ehemalige kirchliche Anmaßungen mußte in unserer Zeit entstehen, und hierzu kam jener ebenso natürlich mehr auf das äußere Leben gerichtete Blick, so daß der lobenswerthe Eifer für die Schulen von der Seite der bürgerlichen Gesellschaft, namentlich in den Ständekammern leicht zu einer Suprematie des Staates über die Schule streben mochte. Aber die Kurzsichtigkeit hierin muß sich später — oder früher darlegen. Eine kleine Schrift, die Pfarr- u. Communalschule ꝛc. von Braun hat darüber schon i. J. 1824 recht gut gesprochen. Man s. auch Zachariä, im 4ten B. s. 40 Bücher vom Staate (1830), wo das Recht und die Pflicht des Staates auf die Landeskinder von juristischer Seite klar gezeigt ist, und zwar so, daß das Elternrecht und die individuelle Erziehung zugleich geachtet wird. Grade dieses besteht in dem oben angegebenen Verein des Staates mit der Kirche für das Schulwesen auf das vollkommenste (vgl. §. 80.). Die deut-

schen Staaten sind schon historisch hierzu so vorbereitet und überhaupt so begünstigt, daß wir um so nachdrücklicher den Grundsatz festhalten: die Schule möge nicht von der Kirche getrennt werden. Weniger begünstigt hierin sind England und Frankreich, weßhalb die edlen Männer, die von Seiten des Staates ein Volksschulwesen bezwecken, wie so eben Brougham in s. Parlamentsmotion, auf große Schwierigkeiten stoßen; in den Verein. Nordam. Staaten treten diese noch stärker ein. Das Glück der deutschen Schulen durch die Vereinigung von Staat und Kirche für sie möge man doch nirgends und nie verkennen!

§. 88.

Diese für das Schulwesen so wichtige Vereinigung jener beiden geheiligten Vereine der Menschheit, welche auch für diesen Zweck jenen ersten in sich aufnehmen, muß nun als Behörde und Regierung der Schule (§. 73 fgg.) bestimmt in das Leben treten, und in der Ausübung zur Einheit werden. Das geschieht nun 1) durch einen obersten Schulrath, (— Collegium) (§. 85.), welches nach der nöthigen Instruction und Vollmacht in seinem Wirkungskreise handelt, aber auch mit Liebe zur bildungskräftiger Thätigkeit getrieben wird; — 2) durch ebenfalls zusammengesetzte untergeordnete Behörden, bis zu dem Schulrath der einzelnen Gemeinden und ihrer Schulen; — 3) durch Anordnung derjenigen, welche die nächste Aufsicht über jede Schule führen, und derjenigen, welche sie von Zeit zu Zeit untersuchen und darüber berichten; — 4) durch die Fürsorge für die Prüfung, Anstellung und Besoldung der Lehrer. Alles dieses werde genau so ausgeführt, wie es schon in der Idee des Schulwesens liegt, wornach denn auch der kirchliche Einfluß der leitende und der bürgerliche der ausübende sey (§. 76.), die Beauftragten von beiden Vereinen aber mit einander berathen,

ohne in Opposition gestellt zu seyn, und so daß sie als einzelne Glieder ihre Ansichten und Gründe zur Abstimmung mittheilen. Die Form kann verschieden seyn, und muß es wohl nach Orts- und Landesverhältnissen seyn, nur bleibe das Wesentliche der vereinigten Schulregierung als die Basis.

Anm. 1. Hier eröffnet sich denn jenes weite Feld der Verhandlungen, was der Staat bei den Schulen zu thun habe, wie sie in der neuesten Zeit lebhaft betrieben werden, wie also die Schulbehörden, Visitationen, Inspectionen ꝛc. einzurichten, ob sie nur durch Männer vom geistlichen Stande auszuüben seyen u. s. w. Nur werde überall die Einheit festgehalten, ohne welche das Schulleben bald ermatten und vielleicht schwer erkranken würde. Diese Einheit bedarf wie in den höheren so in den niederen Schulräthen immer Einen Vorsteher; und daß dieser ein Mann des Faches, also von dem geistlichen Stande sey, möchte sich doch wohl als das Beste bewähren; wenigstens ist der Ortsgeistliche der Natur nach der nächste Vorsteher wie der Ortsschulen so des Gemeinde-Schulraths, nicht etwa als der gebildeteste Mann, sondern im Namen der Kirche. — Bei Mädchenschulen, und besonders bei weiblichen Arbeiten sind auch Vorsteherinnen zu Rathe zu ziehen.

Anm. 2. Wenn von oben herab das Schulwesen wohl organisirt und regiert wird, so wirkt es auch von unten herauf zur Bildung der Männer, die zu seinem Vorstande gehören, und wenn von außen alles sachgemäß in Ordnung erhalten wird, so dringt von innen der belebende Geist auch in alles dieses Aeußere, und in dieser Wechselwirkung entwickelt sich das Schulleben immer vollkommener, und vereinigt mehr und mehr den Staat, die Kirche, und die Familie.

Anm. 3. Die Besoldungen der Schullehrer und die Versorgung ihrer Wittwen und Waisen muß sich einerseits nach dem Aufwand richten, den ihre Bildung erfordert, also mit ihrer höheren Stufe zunehmen, andererseits nach den Verhältnissen der andern Stände, so daß das Richtige zwischen einem Maximum und

Minimum ermittelt werde (vgl. §. 61. 68.) Darin sind denn eben jetzt die Landesregierungen thätig. Im Allgemeinen ergibt sich nur das aus der Natur der Sache, daß die Lehrer verhältnißmäßig gut in Einkünften und im Ansehen stehen, daß sie eine liberale Behandlung von den Oberen erfahren, aber die Strenge des Ganzen achten müssen, daß ihnen nach Maßgabe ihrer Bildung auch in der Wahl der Lehrmittel (Lehrbücher) so viel frei stehe, als es dem ganzen Schulwesen zusagt. Eben so gebührt zwar jedem Lehrer die Beförderung zu besseren Stellen, damit er nicht mit Verdruß an seinem Amte arbeite, aber der öftere Wechsel ist doch möglichst zu verhüten.

Viertes Capitel.

Die Bildungsanstalten in dem Ganzen der Erziehung.

§. 89.

Der Mensch gehört der Menschheit an. Sie entwickelt sich in ihm durch die Erziehung, und will, daß er für das Gesammtleben gebildet werde, sey es nun durch die öffentliche oder die bloß häusliche Erziehung (§. 1.). Die Familie übergibt ihr Kind der Kirche und dem Staate, und durch diese Vereine wird es zum Gliede der menschlichen Gesellschaft aufgenommen. Der Unterricht, ein Haupttheil der Erziehung, bildet die Jugend in denselben für das Gemeinwesen der Menschheit, zur Humanität im höheren Sinne, worin jeder als Mensch eben das rechte Mitglied seiner besonderen Gesellschaft und der wahre Weltbürger wird. (Pädag. Einl. §. 24. 28. u. S. 161 fgg.). Damit nun dieses erreicht werde, so wird erfordert 1) daß die Jugendbildung ein Ganzes für die gesammte Volksbildung sey, 2) daß diese zu den Fortschritten in der Entwicklung der Menschheit gehöre (Pädag. Einl. §. 2.). Hierin erst vollendet sich das Ganze der Erziehung. Wir betrachten daher in den folgenden zwei Abschnitten: 1) die Volkserziehung, I. als das vollständige Zusammenwirken der Bildungsanstalten, II. als Nationalbildung; 2) das Ganze der Erziehung, I. für den Einzelnen, II. für die Menschenwelt.

Erster Abschnitt.

Die Erziehung des Volkes durch die Jugendbildung.

I. Das Zusammenwirken der Bildungsanstalten.

§. 90.

1. Die gesammte Jugend in allen Classen des Volkes soll in dem Gemeinwesen und für dasselbe erzogen werden; es darf also an nichts fehlen, was dazu gehört. Der Familienerziehung kommen theils Privatanstalten theils öffentliche zu Hülfe. Das Gemeinwesen, welches dieses will, ist das hierin vereinigte kirchliche und bürgerliche, seine erste Fürsorge ist, daß alle Bildungsanstalten vorhanden seyen; seine zweite, daß alle Kinder ihre Erziehung erhalten; seine dritte, daß es in derselben seine künftigen Glieder kennen lerne. Das erste ist die Bedingung für das zweite, und mit dem zweiten verbindet sich das dritte zum Zwecke des Ganzen. Wenn nun in einem Volke alle jene Anstalten in Schulen und sonst sich entfaltet haben, und wenn auch die häusliche Erziehung überall das Ihrige thut, so wird sich der Staat u. die Kirche erfreuen, alles dieses begünstigen, und wo es erfordert würde unterstützen, aber auch sorgen, daß es nirgends an einer allgemeinen Schule fehle, und daß auch die Bildung für den besonderen Beruf jedem jungen Menschen, der dafür geeignet ist, auf die beste Art möglich sey. Der Staat insbesondere muß die Uebersicht von allen diesen Anstalten haben, und das dem Lande angemessene Verhältniß anordnen,

ohne jedoch die Freiheit der Bildung durch ein Bannrecht zu beschränken.

Anm. Daß auch jedes Dorf seine Schule habe, die auch jedem abgesondert wohnenden Kinde zugänglich sey, und die größeren Gemeinden Bürgerschulen für die höheren Bedürfnisse ihrer Jugend, so auch in Städten Gewerbschulen; daß nach Verhältniß der Zahl den Studirenden und sonst für die verschiedenen Berufsarten sich bildenden Jünglinge die geeigneten Anstalten sich darbieten, also die Gelehrtenschulen, die polytechnischen Institute u. s. w. je nach der Größe der Bevölkerung; kurz, daß ein vollständiges Schulwesen in dem Volke bestehe, und in einander greife, das ist die nächste Angelegenheit des Staates für die Volkserziehung. Nicht minder sorgt er für die Anstalten zur Rettung der verwahrloseten Kinder und jungen Leute ꝛc. wie in §. 22. u. 42. angegeben ist. — Der Staat widmet allem diesem seine Fürsorge. Das nun, was er hierin vorfindet, bestätigt er gerne, insoweit es zu diesem Zwecke dienet. Anstalten, durch welche die Jugend verdorben würde, oder die sich betrüglich für etwas geben, das sie nicht sind, darf er nicht dulden; weßhalb er von allen Kunde nehmen muß (ne quid detrimenti respublica capiat). Nicht aber darf er Privatinstitute stören, oder in ihre Thätigkeit eingreifen wollen, wenn er die gedeihliche Entfaltung der Bildungsanstalten wünscht; auch nicht, wenn sie etwa den öffentlichen Anstalten im Wege zu stehen scheinen. Denn grade diese Freiheit fördert sie am Ende desto besser, indem sie einen heilsamen Wetteifer hervorbringen; und welche Anstalt sich als die bessere bewährt, soll doch wohl nicht der Jugend verschlossen werden, damit die schlechtere bestehe? Nirgends darf weniger ein Bannrecht gelten, als in der Bildung. — Die Kirche sucht zugleich von ihrer Seite den Geist der wahren Erziehung, besonders auch der häuslichen, unter dem Volke zu fördern.

§. 91.

Die Vollständigkeit der Volksbildung verlangt einen bildenden Stand. Ohne ihn könnte kein Schulwesen eingerichtet und

regiert werden (vgl. §. 37.). Da nun dieses der Gelehrtenstand ist, so muß das Gemeinwesen auch für dessen Bestehen und Bildung Fürsorge tragen. Dazu sind in Deutschland die Universitäten nothwendig. Sie stehen höher als jede Schule, weil von ihnen alle Bildung auch des Schulwesens ausgeht, sie setzen aber die Bildung der Jugend fort, welche auf den Gelehrtenschulen (oder durch gleichartige Vorbereitung) dazu herangereift sind. Daher sind nur solche Jünglinge aufzunehmen, welche das Maturitätsexamen bestanden haben (§. 58.), und von deren würdigen Charakter man auch (so viel möglich) versichert ist. Eben deßhalb können sie nicht mehr schulmäßig behandelt werden, jedoch auch noch nicht als Staatsbürger, und so müssen diese höchsten Bildungsanstalten in ihrer eigenen Einrichtung bestehen, deren Typus die deutschen ausgebildet haben, ob sie gleich mit den Fortschritten der Cultur mancher Verbesserung bedürfen.

Anm. Das Charakteristische der deutschen Universitäten und ihr Verhältniß zu den Gelehrtenschulen, geben G. Schlegel, Meiners, Gedicke, Villers, u. A., u. tiefer noch Steffens, Fichte, Schleiermacher, Thiersch, an. Der Verf. hat in s. Rede Unsere Nationalbildung (Darstell. aus d. Geb. d. Pädag. II.) zu zeigen gesucht, wie diese durch unsere Universität bedingt ist. Auch erkennen Schriftsteller des Auslands — in Frankreich, England, in den N. V. Staaten, die Vorzüge dieser deutschen Bildungsanstalten an.

§. 92.

2. So wenig wie eine der Bildungsanstalten fehlen darf, welche zur Volksbildung gehören, so wenig soll aber auch irgend ein Kind die Erziehung, und irgend ein Individuum der heranwachsenden Jugend den ihm zukommen-

den Unterricht entbehren. Das liegt ebenfalls der Fürsorge des Staates zunächst ob. Er muß daher vorerst in allen Gemeinden die Zahl der Kinder und die Versicherung von ihrer häuslichen Erziehung erkunden; ebenso die Zahl der schulfähigen, und ob und wie sie den Unterricht erhalten; wie auch im ganzen Lande (besonders in den großen Städten), ob nicht junge Leute herumirren, die ohne Unterricht bleiben. Die Geistlichen sind hiezu in ihren Gemeinden auch kirchlich befähigt und verpflichtet. Sodann hat die mit der Kirche einverstandene Polizei die schulpflichtigen Kinder, d. i. diejenigen, welchen die anderweitige elterliche Fürsorge hierin mangelt, zur Schule anzuhalten. Allerdings sind sowohl die Kinder als die Eltern zum Schulbesuche bei Strafe zu nöthigen, aber nur unter den angegebenen Umständen; wo dagegen die Kinder den nothwendigen (allgemeinen) Unterricht außerdem wirklich erhalten, da wäre dieser Zwang ein widerrechtlicher Eingriff in das Elternrecht. So wäre es auch ein schlimmer Eingriff in die so gedeihliche Freiheit der Bildung, wenn der Staat das Besuchen der auf einander folgenden Bildungsanstalten denjenigen vorschreiben wollte, die sich einem besondern Berufe widmen. Es mag wohl ein ganz guter planmäßiger Lehrgang angeordnet seyn, aber besser ist doch der, welcher nach individuellen Verhältnissen frei gemacht wird; genug, wenn der Schüler in den Prüfungen besteht.

Anm. Dieser §. gibt den obigen §§. 69 — 80. wie auch den in der Method. §. 100 — 106. aufgestellten Grundsätzen ihre bestimmtere Anwendung.

§. 93.

3. Ein Schul- und Erziehungswesen, welches auf solche Art in dem Volke besteht, vereinigt sich mit dem

Gemeinwesen zu dem allgemeinen Wohlstand in fortschreitender Bildung. Es dient dem Staate, der Kirche, und dem Familienleben, denn es bildet das heranwachsende Geschlecht für dieses Dreifache so, daß sich die Menschheit immer vollkommner in dem Volke entwickeln muß. Insbesondere lernt der Staat auch seine künftigen Diener kennen, und ebenso die Kirche, welches für beide höchst erwünscht seyn muß. Daher müssen sich beide Vereine die Zeugnisse von den jungen Leuten, die sich ihrem Dienste widmen, vorlegen lassen, und zwar nicht bloß die akademischen, sondern auch die aus den Schuljahren, um hierauf bei den Prüfungen der Candidaten geeignete Rücksicht zu nehmen. Auf diese Weise erhalten auch erst die Censuren (§. 60, 1.) ihre volle Kraft und Bedeutung. Zugleich werden der Behörde auch diejenigen Jünglinge bekannt, welche eine Unterstützung bedürfen und verdienen, und wozu es ihnen nicht fehlen darf, wenn nicht treffliche Kräfte dem Gemeinwesen entzogen werden sollen. Das ist die wahre und wohlthätige Bestimmung der Stipendien. Vereinigt sich dieses alles in dem Volkswesen, dann lebt und blüht es in seinem vollständigen Organismus.

Anm. 1. Wir möchten hier widerholen, was wir in der Einl. zur Pädag. §. 3., Anm. u. §. 5, 2. Die Hoffnung darf nur nicht so sanguinisch seyn, daß sie das beständige Einwirken des menschlichen Verderbens übersieht. Denn das Gute in der Menschheit ist in unabläßigem Kampfe mit dem Bösen, wodurch die Erziehung vielfach gestört wird. Hier beweiset sich ihre Schranke, aber doch auch ihre Macht. Die letztere siegt dann in dem Glauben an die göttliche Waltung (Pädag. Einl. §. 2.), welcher den Gedanken und den Eifer einer Annäherung zu jener Vollkommenheit festhält. So wie es jetzt noch ist, müssen freilich bald von dieser bald von jener Seite Klagen gehört werden, aber man arbeite nur unverdrossen im Hause, in der Kirche

und im Staate fort zur Verbesserung der Erziehung in ihrem ganzen Umfang; es muß besser werden.

Anm. 2. Die einzuliefernden Censuren sind wohl zu beachten; sie müssen aber mit der Bestimmtheit und Gerechtigkeit niedergeschrieben seyn, welche durch die Pädag. und Methodik begründet worden. Die Berichte, womit sie zu der höchsten Schulbehörde begleitet werden, müßten auf diejenigen Schüler aufmerksam machen, welche sich irgend auszeichnen. Auch sind jährlich die Verzeichnisse der Schüler einzuliefern, welche die Schule besuchen, so wie aller übrigen, welche anderwärts ihren Unterricht erhalten, und hiernach ist eine vollständige statistische Tabelle des Schulwesens jährlich aufzustellen.

II. Die Nationalbildung.

§. 94.

Nation ist ein Volk Eines Stammes oder Hauptzweiges, das durch seine eigenen Sitten sich von andern unterscheidet. Wenn nun gleich fast alle jetzige Völker der cultivirten Welt nicht als Nationen im strengen Sinne gelten können, sondern durch mehrfache Mischungen von Völkerstämmen hindurchgegangen sind, so haben sie doch ihr Eigenthümliches, das sich erhalten hat, und mehr oder weniger als bleibender Charakter erscheint. Es verhält sich hierin im Ganzen des Volkes wie mit jedem einzelnen Kinde, denn was hier die Individualität ist, das ist dort die Nationalität; und so muß diese auch in der Volkserziehung auf ähnliche Weise beachtet werden, als jedes Individuum nach seiner Eigenthümlichkeit erzogen wird. Das Allgemeine der Menschheit entwickelt sich in der Besonderheit des Volkes, und hierdurch hat jedes Volk seine Bestimmung in der Geschichte der Menschenwelt. Daher hat die Nationalbildung ganz analog der Erziehung des heranwachsenden jungen Men-

schen jenes Dreifache zu beobachten: das Ziel, den Anfangspunct, den Weg (Pädag. S. 160 fgg. Meth. §. 3. 100.).

Anm. Die Geschichte der Nationen und ihrer Gesetzgeber macht uns dieses anschaulich, und die ächten Politiker der jetzigen Zeit können nur hiernach die volksthümlichen Institutionen richtig würdigen. Aber auch die Schulen erhalten, wie alles was zur Jugendbildung in einem Volke gehört, in jedem Staate hiernach ihre eigene Anordnung. Man vergleiche den jetzigen Zustand hierin, die Schulstatistik der civilisirten Länder, wie Deutschland, Holland, Dänemark, Schweden, England, Frankreich u. a. und erkenne dann die Aufgabe, welche jedem für die Erziehung seines Volkes vorliegt, wobei auch die politisch-pädagogische Frage entsteht, wie es mit der Nationalbildung zu halten sey, wenn der Staat mehrere Völker in sich begreift? — Die hierher gehörige Literatur ist mehr in politischen als in pädagogischen Schriftstellern zu finden; von der letzteren sind oben bei der Volkserziehung mehrere aufgeführt; Zöllner, Jahn, Hillebrand u. m. A. wären noch zunächst zu bemerken.

§. 95.

1. Das Ziel der Nationalerziehung ist das gemeinsame der Menschheit, welches jedem Jugendbildner bei seinem Zöglinge vorsteht. Auch hat jede Nation ihr Urbild, welches erfaßt werden muß, wenn sie wahrhaft gebildet werden soll (Pädag. §. 10. 26. u. S. 161 fgg.) So wie nun derjenige der wahre Erzieher des jungen Menschen ist, der das Ideal desselben erschaut hat, und es in ihm hervorzurufen versteht, so wird auch der wahre Bildner eines Volks die Idee dieses Volkes erkennen, und sie als den Genius desselben in allen Bildungsanstalten so wirken lassen, daß sie in ihre vollkommene Wirklichkeit trete. Wenn gleich hauptsächlich die Gesetzgeber von dieser Idee begeistert seyn sollen, so müssen auch alle, welche die Jugend erziehen, an derselben Theil nehmen, weil grade durch die Jugendbildung

das Wichtigste darin geschieht. Aber jeder muß dabei in dem ihm angewiesenen Wirkungskreise bleiben, weil sonst der Organismus in dem Volksleben gestört wird. Insbesondere trägt der Lehrer in seiner höheren oder niederen Stelle nur dann zum gedeihlichen Schulleben und durch dieses zur Nationalbildung bei, wenn er grade seine Stelle mit aller Tüchtigkeit und Freudigkeit ausfüllt.

Anm. Es wird gefragt: soll die Nation in ihren Eigenthümlichkeiten bleiben, oder soll sie diese abstreifen und zu einer Universalität heraufstreben, in welcher alle besondern Züge erlöschen so daß am Ende nur das Allgemeine der Menschheit dastehe? Diese Frage kann nur durch das Ziel der Menschheit selbst entschieden werden, und dieses wird nur in der Wahrheit erkannt durch die Idee von dem Reiche Gottes auf Erden. Auch in dieser Hinsicht geht uns nur in dem Christenthum das Licht auf, welches jedem Volke seine Bestimmung in der großen Entwicklung der Menschheit anzeigt. (Vgl. Pädag. Einl. §. 2. 10. 24.) Man denke an die verschiedenen Menschenstämme, wie sie in der Culturgeschichte erscheinen, z. B. der kaukasische. — Sollen die Physiognomieen zur Einförmigkeit sich verwischen? Oder sollen sie in ihrer Schärfe bis in Zerrbilder ausschlagen? Oder sollen sie sich vielmehr veredeln, d. i. verschönern und vergeistigen? Wir Deutsche z. B. wollen doch jetzt nicht mehr in der Gestalt und Lebensweise unserer Vorfahren, in den Wäldern leben, wie sie Tacitus beschreibt. Die Lykurge, Solone und alle berühmten Gesetzgeber der Vorzeit, welches Ziel hatten sie vor Augen? Was ist es in der Mosaischen Gesetzgebung, das den Israeliten ihre Nationalität so wundersam erhält? — Solche Fragen kommen auch dem Jugendbildner in den Sinn; insbesondere hat die letztere Frage bei uns eine praktische Bedeutung, für die Bildung der jüdischen Nation, welche ihre Religion nur als einen Theil ihrer Nationalität betrifft.

§. 96.

2. Der Anfangs- oder Ausgangspunct. Die Erziehung des Kindes sieht auf sein Naturell und seine Anlagen, um hiernach Gemüth, Charakter, und Geist, nebst der leiblichen Gesundheit für sein inneres und äußeres Leben zu bilden (Pädag. §. 15. 26. S. 161 fgg.). Ebenso geht auch die Bildung der Nation von ihren allgemeinen und besonderen Anlagen aus, in welchen ihre Humanität erscheinen will. Sie vernachläßigt keinen guten Keim, welcher in der Nation liegt, und jeden bösartigen sucht sie schon in seinem ersten Hervortreiben zu vernichten. Sie kann nur aus der lebendigen Wurzel das Gute hervorwachsen lassen; wollte sie etwas Fremdartiges hinpflanzen, so müßte sie sie erst entwurzeln, und dann ein Machwerk hinstellen, das bald Blätter- und Blütenlos hinwelken würde. Mit andern Worten: nur aus dem Vorhandenen kann ein Volk gebildet werden. Wohl kann ihm Fremdes eingeimpft oder eingezweigt werden, aber dieses darf noch weniger fremdartig seyn, als bei der Veredlung der Bäume. Vielmehr ist es das gleichartige Bessere, in dem größeren Organismus der Menschheit, was zur Bildung einer Nation hereingebracht wird, wenn es gedeihen soll. Immer sollte man von dem Besten, das sich in dem Volke bereits entwickelt hat, anfangen, und dieses in das hereinwachsen lassen, was man Besseres hinzubringt. Denn alles Gute geht nur von dem Guten aus (Pädag. §. 9 fg. u. Einl. §. 28.). Der Punct, von dem die Volksbildung ausgeht, muß also ebenso weislich erfaßt werden als der, zu welchem sie hinstrebt; es ist das Edle, was Gott grade in diese Nation gelegt hat.

Anm. Alles Revolutionäre wirkt zurück, weil es an der Wurzel reißt, und also wenigstens Fäulniß erzeugt. Das Reformirende wirkt zwar besser, aber nur insofern, als es von innen die edlere Kraft verstärkt. Nichts sey in der Volkserziehung der Nationalität widersprechend, sondern alles naturgemäße Entwicklung zur würdigen Bestimmung, nach dem Naturgesetze der Stetigkeit, im Vertrauen auf die Vorsehung. Das aber kann nur durch die Erziehung gründlich geschehen. Die Gesetzgeber der Alten haben das wohl erkannt, weniger so manche der neuern Zeit, welche fremde Institutionen Völkern aufdringen wollten, und nicht immer das Historische eines Volkes zum Grunde legten. Schwieriger aber ist die Aufgabe, wo erst eine Nation ihre Geschichte beginnt, wie z. B. in den Nordam. Ver. Staaten, für welche ein Franklin noch vieles zu thun übrig ließ. Aber auch hier erscheint uns in dem Christenthum das Heil der Völker, weil es in jedem ein Volk Gottes zeigt, das zu seiner bestimmten Zeit in das Lichtreich eingeführt wird, und zwar allmählig, von innen heraus, wie überhaupt alle Bildung. Deßhalb ist es eine große Verkehrtheit, wenn man einer Nation Fremdartiges in Sitte und Gesetz aufdringen möchte, und sie am Gängelbande führen wollte.

§. 97.

3. Der Weg. Es ist kein anderer als der bei dem einzelnen Menschen. Die naturgemäße Entwicklung der Anlagen, womit das Volk zu seinem Ziele hinstrebt, wird zugleich die Zernichtung alles Bösartigen, also die Anwendung der Förderungs- und Heilmittel. Daß die Schulen und die ganze Jugenderziehung das Hauptmittel sey, bedarf keiner weiteren Erinnerung. Es begreift den Unterricht in sich, insbesondere auch in dem, was den Nationalanlagen zusagt (z. B. der für die musikalischen), und zugleich zur Humanität bildet (z. B. Kirchen- und Volkslieder, und selbst die Melodien), wie auch die Schulzucht, die ebenfalls dem edleren Nationalgefühl nicht zu-

wider seyn darf (z. B. bei manchem Volke die Stockschläge) jedoch strenge genug seyn muß, um frühzeitig den Unarten vorzubeugen u. s. w. Diese Rücksichten geben dem Punct der Schulzucht (§. 54 fgg.) noch eine besondere Wichtigkeit, um die Nation nicht zügellos oder schlaff, aber auch nicht sclavisch oder tückisch zu machen, sondern um zu dem wahren Gehorsam in der Freiheit zu gewöhnen. Ueberhaupt soll die Schulgesetzgebung das Mittel seyn, welches sich in der Aufsicht über die noch unmündige Jugend fortsetzt, und in dem bürgerlichen Leben der Erwachsenen nachwirkt. Alles aber nach dem Gesetze der Stetigkeit.

Anm. Hier eröffnet sich eine weiter führende Betrachtung, sowohl in der Geschichte, wenn man z. B. die Behandlung der Jugend bei den Spartanern, u. bei den alten Gothen vergleicht (Gesch. d. Erz. an den gehör. Orten u. Darstell. a. d. Geb. d. Erz. I. S. 163.), als in der Sitte bei den Völkern unserer Zeit. Auch ist noch manches für unsere Schuljugend zu beachten, z. B. die Folgen der Gewöhnung an Lärmen auf der Straße, und dagegen an Ordnung und Anstand. Fragen wie die: warum ist hier und da das Volk tückisch? warum in andern Orten gefällig? welchen Einfluß hat man den üblichen Liedern und Musikarten zuzuschreiben? Was ist in der Volksjugend hierin zu begründen? (dahin gehören die trefflichen Bemerkungen von Woodbridge in den Annals of Education etc. Boston 1831 Vol. I.) — dergleichen sollte man allerdings für das Volksschulwesen in Berathung ziehen.

Zweiter Abschnitt.

Das Ganze der Erziehung.

I. Die vollständige Bildung des Einzelnen.

§. 98.

Das Kind werde im Schooße der Familie gepflegt und erzogen, mit seinem Heranwachsen unterrichtet, nach seinen Anlagen entwickelt, seinem Urbilde zugeführt, und in Allem so behandelt, daß der junge Mensch in seiner Reife als der dastehe und wirke, welcher er nach seiner göttlichen Bestimmung seyn soll — dann erfüllt an ihm die Erziehung ihre Aufgabe. Sie entwickelt in ihm die Menschheit zur möglichsten Vollendung, so daß diese in Leib, Seele und Geist, in jedem einzelnen Gedanken und Gefühle, in seinem Gemüthe und allem seinem Thun und Wesen als das Ganze seiner Individualität lebe, und das Ebenbild Gottes in ihm darstelle. Zu diesem höchsten Ziele, das der Bildungstrieb in seiner edelsten Richtung erstrebt, gelangt aber der Mensch nur dann, wenn er nicht blos für sich sondern auch für die Welt erzogen wird, für den Himmel und die Erde zugleich, ein freier Mensch, in sich selbst gehalten, seinem Genius lebend und eben dadurch auch Andern als ein wirksames Glied in der menschlichen Gesellschaft. (Vgl. Einl. §. 24 — 28.).

Anm. Das Edle in dem Naturell und den Anlagen des Kindes ist von Gott dem Erzieher und Lehrer zugewiesen; dieses zu bilden ist sein hoher Beruf, und so wie er die göttliche Idee in dem

heranwachsenden jungen Menschen herausbildet, so ist sein Werk kein Machwerk, kein Scheingebilde, sondern wahr und schön, und er selbst steht höher als jeder Künstler, er fördert ein ewiges Werk.

§. 99.

So wie der Einzelne für das Ganze, so auch das Ganze für ihn (Pädag. Einl. §. 24.); und so wie der Mensch in der Familie und in dem Gemeinwesen erwächst (§. 89.), so soll auch der Kreis, welcher dasselbe umgibt, für seine Bildung wirksam seyn, daß es zu seiner Vortrefflichkeit möglichst gelange. Darum werden Bildungsanstalten aller Art gefordert, und auch wegen der Menschheit, zu deren Entwicklung jedes Individuum berechtigt ist, haben der Staat und die Kirche für Schulen zu sorgen (§. 93.). Die Bildung, deren sich die Gesellschaft erfreut, soll dieser zugleich in die Bildung eines jeden Einzelnen, das in sie hereinlebt, übergehen und sie zu ihrem Ganzen gestalten.

Anm. Dieses ist der Gesichtspunct, in welchem sich die Fürsorge des Hauses, des Staates und der Kirche für das Kind als die wahre Liebe gegen dasselbe darstellt, so daß jedes Kind ein Heiligthum der umgebenden Menschen sey, und die Jugend von allen Seiten zur Bildung freundlich heraufgezogen werde.

§. 100.

Auf diese Weise vereinigt sich die Erziehung des einzelnen Menschen, und zwar in ihrer ganzen Vollständigkeit, mit der ganzen Volkserziehung, und die Nationalbildung geht in ihrem Fortschreiten auf jeden in dem Volke über, wodurch denn jeder bildend auf dieses zurückwirkt. Hierdurch steigt die Cultur zu immer höherer Stufe und die Sitte wird immer edler, indem der Bildungstrieb aus seiner reinsten Quelle, der Religion, immer stärker erregt und ernährt wird (Pädag. § 90. Einl. §. 25.

4.). Die Sitte aber wirkt hinwiederum mächtig zur Erziehung eines Jeden im Volke von seiner Kindheit an, in der Schule, und für seine ganze Bildung. Auch findet Jeder in diesem vollständigen Einfluß auf seine ganze Entwicklung sicherer seinen inneren Beruf, der ihm diejenige äußere Lage anweiset, wozu er seinen besondern Unterricht bedarf und erhalten kann (§. 34 fg. 58. Meth. §. 106., 2.).

Anm. Wir haben hier dieses alles in der Idee, wie es seyn soll aber noch nicht ist, erblicken lassen, nicht blos zur Betrachtung, sondern auch zur Ausübung. Denn es läßt sich ausüben, die Idee will und wird in das Leben treten, und wir müssen nur nicht das Gesetz der Menschheit, die allmählige Entwicklung, vergessen, das uns zur unermüdeten, zu einer durch das Vertrauen auf die Vorsehung ermuthigten Wirksamkeit im Erziehen und Lehren auffordert. Die fortschreitende Cultur wird auch dieses Geschäft erleichtern und vervollkommnen. Wir sehen in den künftigen Geschlechtern eine höhere Erziehung (Pädag. Einl. §. 28.) kommen, worin Fortschritte in der Pädagogik und Methodik erscheinen werden, an die wir jetzt noch gar nicht denken. (Vgl. m. Darstell. a. d. Geb. d. Päd. I. S. 335 fgg. u. a. a. O.).

II. Die Jugendbildung für die Menschenwelt.

§. 101.

Die Vorwelt, Mitwelt und Nachwelt vereinigt sich in der Bildung des Individuums, so daß sie durch dasselbe in seinem Kreise umher und auf das künftige Geschlecht fortwirkt. Das Kind entsproßt aus seiner Familie, diese aus der Nation, diese aus der Menschenwelt. In diesem Gange wird nun auch umgekehrt der wohlerzogene Mensch durch seine Familie und Nation auf die ganze Menschheit zu ihrem Ziele hinwirken, und das um so glücklicher, je höher er selbst in der Bildung steht.

Das ist die Bestimmung, welche Gott einem jeden nach seinen Kräften und Verhältnissen in unserer cultivirten Welt angewiesen hat. Die Vorwelt und Mitwelt soll durch ihn zu einer besseren Nachwelt hinwirken, und jeder soll so erzogen werden, daß er die Erde nicht verlasse, ohne seinen Beitrag zum Besserwerden gegeben zu haben.

Anm. Die Erziehung zum Weltbürger liegt eben darin, daß der Mensch zum Bürger seines Gemeinwesens, und zu diesem durch die Ausbildung zu seinem wahren Selbst in seiner individuellen Vortrefflichkeit gut erzogen wird. Fehlt das Vermittelnde des näheren Organismus, so ist der weite Kreis der Weltbürgerlichkeit ein Herumschwanken in leeren Räumen, wie wir es an Abentheurern sehen. Fehlt das letzte, so haben die Kreise keinen festen Mittelpunct, und der junge Mensch treibt sich unbestimmt, vielleicht schwärmerisch in seinen häuslichen, kirchlichen, bürgerlichen Verhältnissen herum. Wird er aber nur für sich erzogen, und nicht für das Gemeinwesen, so gewinnt er nur Selbstsucht, ohne doch sein wahres Selbst recht zu gewinnen. Und wird er zugleich für seinen nächsten Verein und nicht für den allgemeinen der Menschheit erzogen, so bleibt er ebenfalls in der höheren Bildung zurück, behält etwas Einseitiges, und kommt in seinem Gemeingeist doch nicht zur wahren Humanität, denn der Geist der Liebe bleibt gefesselt.

§. 102.

Die Cultur der Menschenwelt im Ganzen steht mit der Bildung der einzelnen Völker ungefähr in demselben Verhältniß, wie die des Volkes mit der seiner Individuen. Es ist hier die Wechselwirkung im Großen. Die Nationalbildung sendet, wenn auch unvermerkt, Strahlen auf auswärtige Völker, und sie wird von diesen Völkern gehemmt, gefördert, gestört, begünstigt, je nach den vielfachen Verhältnissen, welche sich beständig im Verkehr der

Menschen unter einander ergeben, sie seyen nun freundliche oder feindliche. Die zunächst sich berührenden Völker können sich nie ganz gegen den gegenseitigen Einfluß ihrer Cultur abschließen, und wenn das manchen entfernten noch zur Zeit möglich ist, so ist es doch nie so ganz möglich, daß nicht etwas von andern eindringe, das nicht allmählig entkeime und einheimisch werde. Auch von den geographisch abgeschlossenen Völkern sind kaum wenige übrig, die noch nicht von diesem allgemeinen Verkehr in irgend einem Puncte ergriffen wären. Dieses Streben zum Allgemeinen der Mittheilung liegt im Wesen der Menschheit, und der ihr einwohnende Bildungstrieb kann nicht ruhen, bis er das ganze Menschengeschlecht durchdrungen hat. Wir sehen also auf eine Zukunft hinaus, in welcher alle Menschen auch in einem allseitigen gemeinsamen Verkehr den Erdball bewohnen, und in vollständiger Wechselwirkung leben werden. Nur theilt sich allerdings das Böse wie das Gute, es theilen sich die Uebel wie die Verbesserungen gegenseitig mit, und es liegt in der jetzigen Menschennatur keine Gewährleistung für den Sieg des Guten und für die Fortschritte der Humanität zur Ausbildung unsers Geschlechts; aber im Bewußtseyn der Menschheit liegt doch eine Ahndung einer herrlichen Zukunft, welche durch den Glauben an die Vorsehung zur Hoffnung wird, diese aber wird uns erst durch das Reich Gottes zur Versicherung.

Anm. Die Geschichte zeigt uns bildende aber auch verheerende Völker auf. An manchen Orten, wo ehemals die Cultur sich hoch erhoben, wurde sie von der Barbarei verschlungen, und von ihrer hohen Stufe zeugen hier und da noch Trümmer in Wüsteneien; aber dennoch ist das Licht nicht erloschen, sondern die Humanisirung hat sich verbreitet, meist langsam, in neuester Zeit aber ist die Geschwindigkeit eine hinreißende geworden. Bald werden die äußeren Mittel des leichten Verkehrs unsern

ganzen Planeten wie mit einem Netz umgeben, das die Naturkräfte fesselt und die Menschenkraft frei macht, so daß sie eine solche Herrschaft über die Erde gewinnt, wodurch sie auch sich selbst zu ihrer wahren Freiheit zu erheben stärker aufgefordert wird. Luft, Feuer und Eisen werden sie dann nicht mehr zu ihrem Verderben anwenden, sondern zum gemeinsamen Wohlstande. Oder lassen nicht die Eisenbahnen und Dampfmaschinen sogar ein Aufhören der Kriege erwarten? Indessen suchen diese Hoffnungen ihre Sicherheit in den inneren Fortschritten der Menschheit, und diese beruhen eben auf der wahren Bildung, auf der Volks- und Jugenderziehung.

§. 103.

Die Hinsicht auf das Ziel der Menschheit und ihren Entwicklungsgang muß uns in dem ganzen Bildungsgeschäfte leiten, im Großen sowohl für das Volk als in der Erziehung des Einzelnen. Nur so wird es ein Ganzes, und auch schon das Kind lebt in die Harmonie des Gesammtlebens für sich und die Menschenwelt herein. So hat jeder Bildner seinen herrlichen Beruf in der Weltharmonie, und befände er sich auch in dem kleinsten Wirkungskreise, denn in dem Einen Grundton und der in stetigem Tact fortschreitenden Entwicklung, soll auch er thätig seyn. Die Bildung der Jugend für das Gute, Wahre, Schöne führt dahin, und sie geht durch alles hindurch. Das ist das Wesen von allem Unterricht, von dem materialen wie von dem formalen; und nur so bildet er zur Humanität, und wird ganz Eins mit der wahren Erziehung. Daß in jedem Menschen, in jeder Nation, auf der ganzen Erde, das Göttliche unseres Geschlechts aufleuchte, darauf wird alle Erziehung hinwirken, wenn sie den Namen verdient (vgl. Einl. §. 2. 26.). Deßhalb wird auch immer dasjenige Volk, in welchem die Bildungsanstalten für solchen Unterricht sammt allem Uebrigen in der erziehenden Wirksamkeit vollständig vorhanden sind, selbst ein bildendes für die Welt.

Anm. So sind es die Griechen geworden, und so hat Europa die Geistessaat, welche von Homerus an, dann aber insbesondere im Lehrwesen von Sokrates, Platon und Aristoteles ausgegangen, in den fruchtbarsten Boden aufgenommen, und Deutschland ist vorzugsweise in dem Gedeihen dieser Früchte durch sein Schulwesen begünstigt. Denn schon durch dieses wird unsere Jugend zu dem Guten, Wahren und Schönen erhoben, und die täglichen Fortschritte in den Wissenschaften und Künsten, worin auch die Vermehrung der Vereine zur Bildung des Kunstsinnes in Musik, Malerei, Verschönerungen mitwirken, werden bis auf die untersten Lehranstalten und das Kindesalter herab fördernd einwirken. So eröffnet sich die Aussicht auf eine herrliche Zukunft durch die Erziehung immer heller, und wir fühlen die Begeisterung, wie sie manche Erziehungsmänner fühlten und Einl. §. 8, 2. mit Kants Worten ausgesprochen ist. Und das alles ist begründet, aber — der Zweifel und das Gegenwort?

§. 104.

Das Böse ist in der Welt. Wie in der Erziehung des Kindes, so der Völker, und in der Entwicklung des ganzen Menschengeschlechts tritt es von allen Seiten hemmend, störend, verderbend herein. Die schöne Idee von einem Fortschreiten von Vater und Mutter zum Kinde, von Volk zu Volke, sie entschwindet nur zu leicht auch dem, der gerne an die Menschheit glaubt, und die Begeisterung des Bildners löset sich dann öfters in Niedergeschlagenheit auf. (Vgl. Einl. §. 4.). Nicht so! Es ist das Heil erschienen, das Reich Gottes ist auf Erden gestiftet, und in demselben findet das Menschengeschlecht seine Erlösung. Das Böse wird abnehmen, wird von dem Guten besiegt werden, und die Erziehung ist ihres Zieles gewiß. Das ist sie aber nur indem sie in dem Reiche Gottes wirkt, und sie wird immer mehr in demselben wirken. Das ist die göttliche

Anstalt im Christenthum, und was Gott will, das geschieht. Die christliche Erziehung ist der einzige sichere Weg, sie entwickelt in der Menschheit jene Ideen des Wahren und Schönen am reinsten und schönsten, weil sie in dem ewig Guten das Kind vom Eintreten in das Erdenleben an und forthin weiter bildet, sie ist es allein, was den endlichen Sieg über alles Störende und die Verherrlichung der Erde gewährleistet. Auch ist es der Geist dieser Religion, der in jedem Volke den Bildungstrieb in seinem Innersten anregt und leitet, ohne irgend äußeren Zwang der Nationalität anzuthun. Ihre Erziehung ist also die durch sich selbst unter göttlicher Waltung sich entwickelnde Menschheit, die Wirksamkeit der Vorsehung in der von Gott gestifteten Heilsanstalt (Einl. §. 2. 29.).

Anm. Der Zeitgeist mag dieses nicht hören, dafür mag er denn in seiner Nichtigkeit hingehen, immer von einem andern verdrängt. Der christliche Erzieher steht über ihm (Pädag. S. 163.). Und wenn das Ziel der Humanität oder Kalokagathie schon ein höheres war, so ist das der Gottähnlichkeit das höchste und unvergängliche (S. 161 fg.) und wir wissen den Weg dahin. Wohl hören wir unter den Gaukelworten jenes Geistes auch das, es sey mit dem Christenthum aus; oder gar: „es hindere den freien Entwicklungsgang der Menschheit“. Aber sie legen damit nur ein Zeugniß des Unverstandes ab, der weder das Christenthum, noch den Menschen, noch die Kindheit, noch die Freiheit erkennt. Das ewige Gotteswort wird seine Prophetie bewähren, und wenn der, welcher es nicht kennt, in seinem Thun und Treiben und Wohlwollen herumirrt ohne sicheren Grund und Zweck, und in die Klage der alten und neuen Zeit über das Schicksal des Herrlichen auf der Erde einstimmen muß, so erkennt der christliche Bildner seinen heiligen Beruf mit freudiger Hoffnung. Und sehen wir denn nicht schon auch in den nichtchristlichen Nationen wohlthätige Abstrahlungen der christlichen Cultur? Der Verf. hat dieses alles entwickelt theils in s. Gesch.

d. Erz. I. im Anhang, theils in s. B. die Schulen S. 433 fgg. und dieses noch bestimmter in s. Nachtrage, od. den Darstell. a. d. Geb. d. Pädag. I. S. 179 fgg. II. 61 fgg. Der Kampf ist besonders der, welchen die Geistesbildung gegen das Uebergewicht in der Richtung der Verstandescultur zum materiellen Leben zu bestehen hat.

§. 105.

Die Aufgabe des Erziehungslehrers ist es also, nicht etwa blos die bisherigen Lehren zu wiederholen, oder den gewohnten Standpunct etwa nur in veränderter Form anzugeben, sondern zwar das Bewährte nochmals zu sagen, so oft es auch gesagt sey, aber auch auf den höheren hinzuweisen, und die dermalen sich entwickelnden neuen Momente aufzufassen. Denn wie der Erzieher die Idee erschauen soll, welche in seinem Zögling durch seine Vermittlung aufleuchten will, so hat der, welcher lehrt, wie man das heranlebende Geschlecht erziehen soll, die höhere Erziehung anzudeuten, (Pädag. Einl. §. 28.), die nur noch ein Ideal ist, aber schon durch die jetzt eintretenden Bildner sich zu verwirklichen anfängt. So bildet sich mit der Erziehung fortwährend ihre Idee vollkommener, und mit denen, die sich diesem hohen Berufe weihen, werden zugleich die künftigen Geschlechter höher gebildet.

Anm. Dieses Alles legt sich demjenigen anschaulich und überzeugend dar, welcher die Geschichte der Erziehung und den jetzigen Zustand derselben betrachtet. Wir geben daher zum Schluß einen Ueberblick der Geschichte und Statistik des Schulwesens.

Tabellarische Uebersicht
der Geschichte und Statistik des Schulwesens.

I. Geschichte.

Aus der einfachen und natürlichen Entwicklung des Kindes in der Familie ist allmählich ein absichtlicher und geregelter Unterricht hervorgegangen. *a)*

So wie es noch bei rohen Völker gefunden wird, so war es ursprünglich bei den meisten; ob bei allen? kann nicht grade behauptet werden. *a)*

Die Geschichte zeigt uns Völker, unter welchen sich schon in alter Zeit Anstalten zum Unterricht fanden. *a)*

Diese Anstalten scheinen vorerst für Erwachsene bestimmt gewesen zu seyn, namentlich was das Geistige betrifft in Mysterien und Priesterschaften. *b)*

Künste und Geschicklichkeiten wurden wohl lange von Einzelnen gelehrt und gelernt; im häuslichen Leben lernten die Kinder von den Eltern. Zuerst erscheinen uns höhere Bildungsanstalten in priesterlichen Innungen; so in Indien, China, Babylon, Aegypten *c)* . . . . 2000 v. Chr.

Die Prophetenschulen und Sängerchöre bei den Israeliten *d)* . . . . 1000 v. Chr.

Weisheitsschulen der Griechen. Pythagoras *e)* . 550 v. Ch.

Oeffentliche Erziehung der Perser. *f)*

Desgleichen der Spartaner. Lykurgus. Gymnastik *g)* 880 v. Chr.

Geschichte der Erziehung. *a)* I. Einl. — *b)* I. S. 32. 187 fgg. — *c)* I. S. 56 fgg. 69 fgg. 89 fgg. 149 fgg. — *d)* I. S. 210 fgg. — *e)* I. S. 313 fgg. — *f)* I. S. 103 fgg. — *g)* I. S. 269 fgg.

Rabbinenschulen für den Gelehrtenstand der Juden nicht lange vor Christi Geburt und ausgebildet im Orient erst seit dem 3ten Jahrhundert n. Ch.

Volksschulen bei den Persern, muthmaßlich auch in alter Zeit schon bei den Indern, Chinesen und Japanesen. *h*)

Knabenschulen bei den Griechen *i*) finden sich gegen	500 v. Chr.
Knabenschulen bei den Römern und ihrer Umgegend *k*)	390 v. Chr.
Töchterschulen bei den Griechen und Römern *l*) .	450 v. Chr.
Volksschulen der Juden entstanden erst einige Jahrhunderte nach Chr.	
Schulen der Christen, die erste zu Edessa; Protogenes *m*) noch vor	200 v. Chr.
Bildungsanstalten für den Gelehrtenstand unter Heiden, Juden, Christen; Athen, Alexandria, Rom *n*); gegen	300 v. bis n. 400 n. Chr.
Die Römischen Rednerschulen noch vor dem Kaiserreiche.	
Die höhere Bildungsanstalt zu Constantinopel, *o*) gegen	320 n. Chr.
Ferner die sogenannten Kaiserschulen *o*); bis gegen	500 n. Chr.
Weitere Anstalten zur Gelehrtenbildung, bis zu den Universitäten *p*); auch bei den Arabern, seit .	800 n. Chr.
Klosterschulen *q*); Benedictus von Nursien seit .	520 n. Chr.
Episkopal- und Parochialschulen *r*) seit dem 2ten Jahrhundert.	
Karl d. Gr. legt ein Schulwesen an *s*), seit . .	789 n. Chr.

Vorher fehlte es nicht an Bemühungen, die ein Streben zu dieser höheren Entwicklung anzeigten. Von

Gesch. d. Erz. — *h*) I. S. 58 fgg. 71 fgg. I. S. 77. 108 fg. — *i*) I. S. 253. 369 fgg. — *k*) I. S. 432. 460 fgg. — *l*) I. S. 361. 461. — *m*) II. S. 78. — *n*) I. S. 484 fgg. II. S. 19 fgg. — *o*) I. S. 497 fgg. II. 35 fgg. — *p*) II. S. 26 fgg. 34 fgg. — *q*) II. 86 fgg. 91 fgg. 112 fgg. 119 fgg. 169 fgg. — *r*) II. S. 98. 120 fg. 130. 152. — *s*) II. S. 151 fgg.

dieser Zeit aber trat erst wirklich das Schulwesen ins Leben, und zwar in der christlichen Kirche und durch dieselbe; es erschien nun aber zuerst im Einzelnen. Und so entstanden auch Stadtschulen, *t*) Stiftsschulen u. s. w.

Es bildete sich zuerst in Teutschland aus, aber mit Störungen, schon nach Karls d. Gr. Tode, und gerieth endlich in Verfall *u*) seit etwa . . . . . 1100 n. Chr.

Die Universitäten Bologna und Paris *v*) gestiftet seit 1158—1215

Die Wiederherstellung der Wissenschaften seit . . 1460

Einfluß derselben auf die deutsche Schulbildung. *w*)

Die Italienischen und Niederländischen Schulmänner; Gerhard Groote. *w*)

Die Reformatoren; Melanchthon; die deutschen Schulmänner: Sturm, Trotzendorf u. s. w. *x*) . 1520 fgg.

Ein neues Schulwesen erwächst in der freigewordenen Bildung zu glücklichem Gedeihen.

Auch in der katholischen Kirche; die Jesuitenschulen *y*) 1560

Schulverbesserung auch außerhalb Deutschland *z*) 1600

Die Sächsische Schulordnung. *aa*) . . . 1528

Die neuen Volksschulen auch für Mädchen *bb*) . 1580

Die neuen Gelehrtenschulen *cc*)

Das Schulleben in Deutschland beginnt erst eigentlich nach dem dreißigjährigen Kriege, also seit . . 1648

Die Methodiker, Bacon, Ratich, Comenius rc. *dd*) seit 1600

Die Hallische Schule; A. H. Franke *ee*) . . 1695

Zinzendorf und die Brüdergemeinde.

Vorherrschender Pietismus und Humanismus, bald einzeln bald vereinigt, *ff*) seit 1520

Gesch. d. Erz. — *t*) II. S. 179 fgg. 297. — *u*) II. S. 181 fgg. 191 fgg. — *v*) II. S. 89 fgg. 68 fgg. — *w*) II. S. 225 fgg. 247 fgg. — *x*) II. S. 299 fgg. 318 fgg. — *y*) II. S. 331 fgg. — *z*) II. S. 395 fgg. — *aa*) II. S. 306. 373 fgg. — *bb*) II. S. 305. 309. 375 fgg. 297. 352. — *cc*) II. S. 315. 318 fgg. 381 fg. — *dd*) II. S. 386 fgg. — *ee*) II. S. 423 fgg. — *ff*) II. 436 fgg.

Allmähliges Heraufdringen des sogen. Realismus oder Philanthropinismus als Opposition.

John Locke, Encyklopädismus, Rollin. *gg*) . .	1600 n. Chr. 1693 1726
J. J. Rousseau *hh*), sein Emile	1762
Basedow, und sein Philanthropin *ii*) seit . .	1771
Noch völliger lebte das Schulwesen in Deutschland nach dem siebenjährigen Kriege auf, also gegen . .	1770
Schullehrerseminarien *kk*), insbesondere seit . .	1770

Landesverordnungen über das Schulwesen, Entfaltung desselben in seinen verschiedenen Zweigen, Verbesserungen im Aeußern und Innern, reiche Literatur seit eben dieser Zeit.

Vollständige Entwicklung nach der Revolutionskriegszeit, besonders seit 1820

Auch in dem Auslande sehen wir ein Aufstreben zur Volksbildung durch Schulen.

II. Statistik.

Der jetzige Zustand des Schulwesens ist in mehreren Völkern noch im Anfang der Entwicklung begriffen, unter den germanischen, insbesondere in Deutschland, aber schon weit vorgeschritten. Wir stellen hier die Uebersicht nach den neuesten und glaubwürdigsten Ansichten auf*), 1) über das ausländische 2) über das inländische Schulwesen.

Die Normalzahl der schulfähigen Kinder, d. i. der Volksjugend von dem angegebenen 7ten bis zum beendigten 14ten Jahre ist im Verhältniß zu der Bevölkerung ungefähr = 1 : 6½.

Gesch. d. Erz. — *gg*) II. S. 386. 391 fg. 396. 481. — *hh*) II. S. 450 fgg. — *ii*) II. S. 460 fgg. — *kk*) II. S. 439. 445. 497. fgg. — *ll*) II. S. 499 fgg.

*) Wir legen hier zum Grunde: Vergleichende Uebersicht der öffentlichen Unterrichtsanstalten und ihrer Schülerzahl in den Europ. Staaten von Dr. Kröger in Hamburg 1834. verbinden aber damit Nachrichten theils aus öffentlichen Blättern, theils aus Correspondenz.

I. Ausländische Staaten.

	Bevölkerung.	Bildungsanstalten. Volksschulen.	Bildungsanstalten. Gelehrtenschul	Bildungsanstalten. Universitäten	Verhält. der Volkssch. zur Bevölkrung.	Kostenaufwd.
1. Rußland *)	50 Millionen	1411 (408 Distrkts. 642 Paroch. Schulen	95 363 Pens.- u. Privat-anstalten	6 Sem. u. Akadm. 96	1 : 700	—
2. Spanien	13 M. 772,000	1000 ?	736	12	1 : 150—200	—
3. Griechenl.	900,000	50 ?	—	—	1 : 116	—
4. Jonische Rp.	180,000	29	—	—	1 : 104	—
5. Italien im Ganzen	12. M. —	7722	29	23	1 : 70	—
im mittleren	— —	—	—	—	1 : 100	—
im nördlichen	— —	—	—	—	1 : 30	—
6. Portugall	3. M. 600,000	824-830	48	3	1 : 80	—
7. Frankreich	v. d. Rev. ungf. 30 Mill.	—	—	—	1 : 50	—
	jetzt 32 M. 660,000	20000	350 ?	50 ?	1 : 21—30 (i. Nord. mehr Volksch. als i. Süden.)	—
8. England u. Wales	12 M. 298,000	?	?	3	1 : 17	
9. Oesterreich mit Ungarn u. den andern zugehörigen Staaten	gegen 42 Mill.	2900 ?	128	8-10	1 : 20 1 : 10—12	fl. 2,246688
10. Schweiz im Ganzen;	1. M. 978,000	1200 ?	8—10 ?	5	1 : 10—15	Fr. 248685
in einzelnen Cantonen verschieden, z. B. in Neufchatel	54,8000	206	14	—	1 : 7	—
11. Irland	11 Mill.	1200 ?	—	1	1 : 15	—
12. Belgien	gegen 4 Mill.	?	?	3	1 : 10—11	—
13. Schottland	2 M. 100,000	?	?	4	1 : 8 ?	—
14. Schweden	2 1/2 Mill.	?	15-20	2	?	—
15. Dänemark m. seinen deutschen Ländern	gegen 2 Mill.	2146	?	2	1 : 7—8	—
16. Norwegen	950,000	1419	?	1	1 : 6 (?)	—
17. Ver. St. in Nordamerika	gegen 14 Mill.	?	20	30	1 : 4—5 **)	—

*) Noch zu wenig genau bekannt, und noch im Werden begriffen. Aus einer Zeitungsnachricht (Juni 1835) sind einige der obigen Angaben genommen. Nach dieser beträgt die Summe sämmtlicher Zöglinge in den 10 Universitäts-Districten 75,448.

**) S. die Bemerkung 6 am Schluß.

II. Inländische Staaten.

Staaten.	Bevölkerung.	Bildungsanstalten.			Verhält. der Volkssch. zur Bevölkrung.	Kostenaufw.
		Volksschulen.	Gelehrtenschul.	Universitäten.		
Preußen im Ganzen:	12 M. 100,000	21,000	148	35—?	1 : 7$^{3}/_{10}$	Thlr. 2,335754
insbesondre d. Rheinprovinz (1833)	2 Mill. 23,000	3,300	18	1	1 : 1⅓	
			Höhere Schulanst.	Zahl d. Schüler u. Lehrer.		
Das Großherzogth. Baden; (nach d. neuesten sicheren Quellen).	1 Mill. 208,697 (nach der neuest. Zähl. zu Ende d. J. 1833); hierunt. 20,000 Israel; die Zahl der kathol. Einwoh ist etwas mehr als die doppelte der evang.	1,886 hierunter Kath. 1288 Evg. 570 Isr. 28 (D. Isr.-Schl. sind manchm. meh. weil sie nicht ganz fixirt sind; wo keine sind besuch. d. Kinder d. christlich. Schul)	mittlere Stadtschulen 19 Gelehrtensch 10 polytechn. S. 1 Schullehrer-Seminarien 2 Universitäten 2	Lehr. Schül. 86. 1518 380 30. 300 18. 180 Lehr. (u. Lehrerinnen) in den Volksch. 2330	Verhältniß der schulpflichtigen Kinder (d. auch sämmtlich die Volksch. oder andere Unterr.-Anst. besuch.) zu d. Bevölker. 1 : 6½	

Bemerkungen.

1. Es sind viele Angaben noch zu unsicher, wenn sie gleich mit jedem Jahre genauer werden. Indessen sind die obigen schon ziemlich hinreichend, um den Schulstand in den verschiedenen Ländern zu vergleichen. Wo wir in den Angaben einige Unbestimmtheit fanden, haben wir ein Fragzeichen hinzugefügt.

2. Der Kostenaufwand der Regierungen ist noch am wenigsten genau anzugeben, weil auch da, wo er etwa zur Kunde gekommen, theils die vorhandenen Fonds, theils die Beiträge von Seiten der Schüler hinzufließen, welches die Ausscheidung des Aufwands von Seiten des Staats schwierig macht. Auch ist nicht überall der Aufwand für jede Art der Schulen gesondert. Wir wollten indessen die Rubrik doch als eine wichtige hinsetzen.

3. In manchen Ländern ist die Zählung der Kinder, welche die Schulen besuchen, von der unsrigen sehr verschieden, weil man sie von jüngeren Jahren und von älteren zusammenbegreift. Da muß

denn das Verhältniß zur Bevölkerung viel günstiger erscheinen, wenn z. B. die Jugend von 3 bis zu 18 Jahren gerechnet wird, als wenn man sie nur nach unsern Volksschulen von 6 oder 7 bis zu 13 oder 14 Jahren nimmt.

4. Nicht minder unsicher wird die Vergleichung dadurch, daß man in manchen Ländern, namentlich in England und in den Verein. Nordam. Staaten, nicht bloß die öffentlichen Schulen, deren es dort wenigere sind, sondern auch die Privatanstalten, insbesondere aber die vielbesuchten Sonntagsschulen, deren man bei uns weniger hat und bedarf, in Anschlag bringt.

5. Auch werden in den Verein. Nordam. Staaten die Schülerinnen der Lehranstalten, welche die Töchter der Gebildeteren bis wohl zum 18ten Jahre besuchen, mitgerechnet.

6. Auf diese Weise ist die Angabe erklärbar, daß die Schuljugend zur Bevölkerung sich verhält = 1 : 5 und in Newyork sogar = 1 : 4. Ja in diesem Staate befänden sich nach einer Angabe v. J. 1831, bei seiner Bevölkerung von 1,616,458 Einwohnern, 9062 Elementarschulen (die Sonntagsschulen vermuthlich darunter begriffen), mit 499,424 Kindern, außer den Privatanstalten, so daß man zusammen 550,000 Schüler rechnen kann, und da wäre sogar jenes Verhältniß = 2 : 7! Wie ist das anders möglich als eben in jener weiteren Ausdehnung, wobei auch vielleicht die Kleinkinderschulen in Anschlag gebracht sind? Dieser Staat verwendet auf seine Elementarschulen, nach derselben öffentlichen Angabe, jährlich 2,380,000 fl. Im J. 1829 war in den Ver. N. Staaten das Verhältniß nur noch = 1 : 9.

7. Noch folgende Angaben liegen uns vor:

Im J. 1818 zählte man in England in den Sonntagsschulen 6—700,000 Kinder, und in 14,000 nicht fundirten Schulen 470,000, so daß auf 10 Einw. ein Schulkind kam; i. J. 1828 aber in diesen letzteren 1,030,000 Schüler. Noch aber befanden sich 1560 Kirchspiele ohne Schulen; in den großen Städten fehlen sie am meisten. Man rechnet nur für 7 Mill. Einw. Schulen, nur für 3 Mill. Volksschulen, und für 2 Mill. gar keine. Möge es Männern wie Brougham, der eben jetzt für ein Volksschulwesen im Parlament aufgetreten ist, in ihrem edlen Plane gelingen!

In Irland gibt es Districte, wo man auf 500 Einw. nur Ein

Schulkind zählt! Frankreich hat 38,470 Gemeinden, von denen 20,042 zum Norden, 17,337 zum Süden gehören. Von diesen hatten i. J. 1826 — 14,009 Gem. (4,340 im N. 9,669 im S.) keine Primärschulen, und bei 16 Mill. Einw. waren im N. 740,846 Schulen, bei den übrigen 16 Mill. im Süden aber nur 375,931 Schulen, im Ganzen kam auf 27 Einw. nur 1 Schulkind, in der Touraine 1 nur auf 229 Einw., u. in Limosin 1 auf 230. Noch lebten i. J. 1833 ohne Unterricht 9 Mill. Einw., und unter den 70,000 schulfähigen Kindern zu Paris 30,000; und vielleicht die Hälfte der Bevölkerung hat nicht lesen und schreiben gelernt. Darum suchen Staatsmänner wie Guizot, Cousin u. A. die vollständige Errichtung von Schulen zu bewirken. Frankreich müßte statt seiner 30,000 Schulen, wenn es hierin Preußen gleichkommen wollte, 50,000 haben, und nach dem Verhältniß wie Neufchatel gar 123,000. Ueberhaupt ist im Norden von Frankreich mehr Volksaufklärung als im Süden.

Die Lombardei hat nach der Gazz. di Milano v. 1. Sept. 1833 in 2233 Gemeinden 3535 öffentliche Elementarschulen, 2336 für Knaben, 1199 für Mädchen, unter welchen 71 größere 3 bis 4 Classen, die übrigen 2 Classen hatten; es befanden sich an denselben zusammen 2269 Lehrer, und 1215 Lehrerinnen, an Schülern 112,127 männlichen und 54,640 weiblichen Geschlechts. Hierzu noch 208 Privat, und Sonntagsschulen, also war die Gesammtzahl aller Elementarschulen (Volksschulen) 4479 und der Schüler von 6 — 12 Jahren 188,879. Am günstigsten stellte sich das Verhältniß in der Provinz Cremona heraus, wo unter 1000 schulfähigen Kindern 916 die Schule wirklich besuchten.

In der Türkei bestehen nach alter Einrichtung bei den Muhamedanern sowohl Volksschulen als höhere Bildungsanstalten. Der jetzige Sultan Mahmud, der überhaupt viel für die (Europäisirende) Bildung seines Volkes thut, hat i. J. 1834 in dem ganzen Reiche Militärschulen angelegt, auch eine Anstalt für künftige Lehrer, in welche talentvolle Zöglinge aufgenommen und wegen künftiger Anstellungen aufgemuntert werden.

In Aegypten bestehen noch die alten Volksschulen, in welche die Kinder mit 6 Jahren geschickt werden, und worin sie lesen und schreiben und hierauf den Koran auswendig lernen.

In der ganzen Moldau fand man noch im J. 1818 keine

Schulen auf dem Lande; auch ist es dort mit dem Religionsunterricht schlecht bestellt. Dafür sind auch unter diesem Volke Diebstahl, Raub und Mord häufiger, als vielleicht irgend sonst. Indessen wird unter dem jetzigen Hospodar auch für die Schulen gesorgt.

8) Die Allgem. Statist. der europ. Civilisation von Schön 1834. gibt unter andern an:

Rußland hat 69,000 Zöglinge aller Classen, darunter 12,000 auf Gymnasien und Universitäten.

Spanien hat Gymnasialschüler im Verhältniß zur Bevölkerung	=1: 635.
Frankreich hatte i. J. 1829 für den höheren Unterricht 38 Königl.-, 317 Communitäts- und 1300 Privat-Anstalten.	
Niederlande, Gymnasialsch. im Verh. zur Bevölkerung	=1: 859.
Oesterreich	=1: 741.
Preußen	=1: 633.
England hatte im Jahr 1828 Studenten in Oxford und Cambridge	10,000.
Belgien hatte i. J. 1829 Studenten im Verhältniß zur Bevölkerung	=1:2500.
Oesterreich (ohne Ungarn)	=1:1144.
Europa hat im Ganzen 104 Universitäten und 70,235 Studenten, also das Verhältniß der Studirenden zur Bevölkerung ist	=1:3000.

9. Die Rubrik der höheren Schulen schließt auch die Gymnasien in sich. Da indessen gewöhnlich nur diese in den öffentlichen Nachrichten angegeben sind, so bleibt die Angabe in Absicht der übrigen, namentlich auch der besonderen und polytechnischen Institute noch unbestimmt.

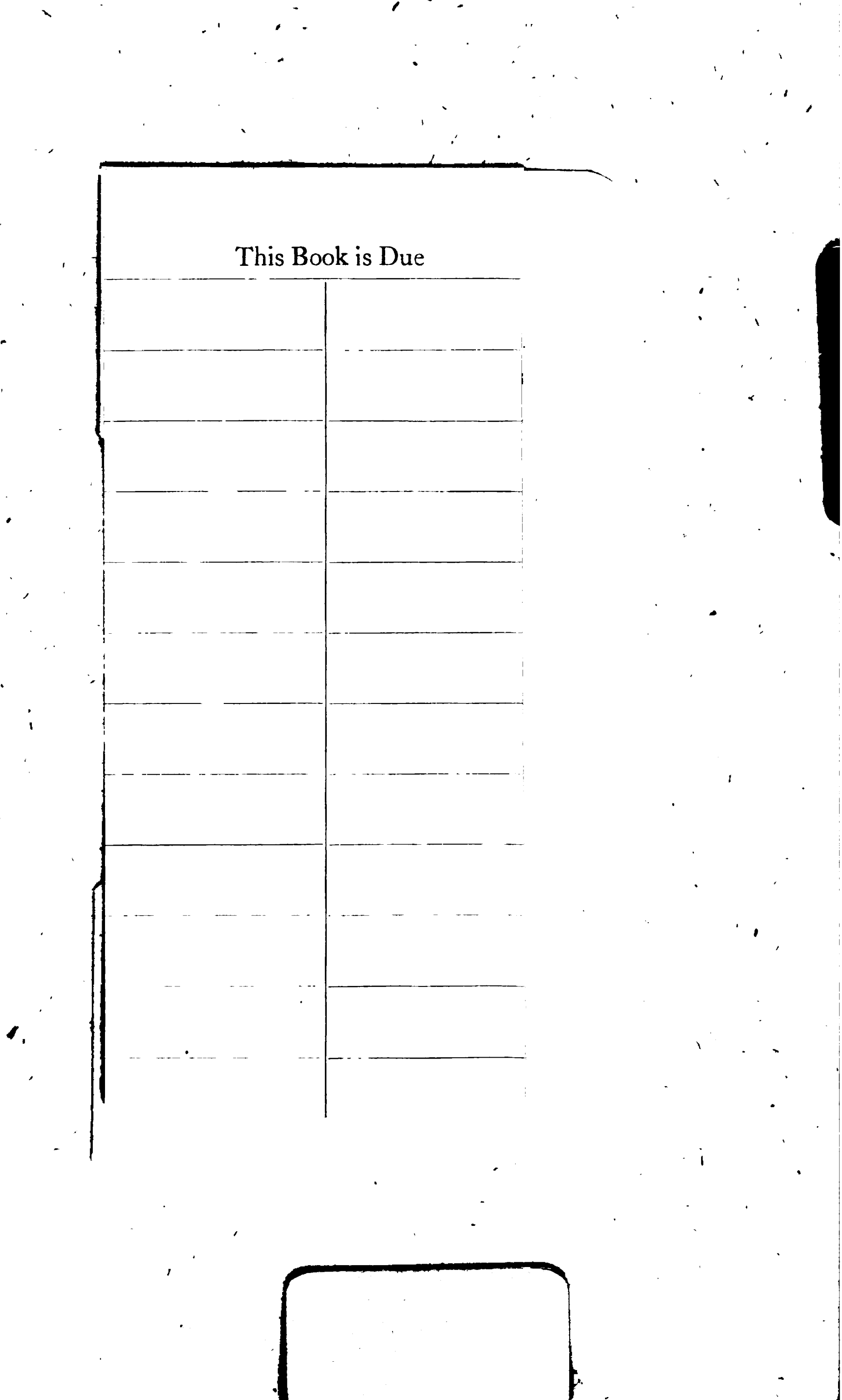
10. Auch ist der Schluß von dem Verhältniß der die Volksschulen besuchenden Kinder zu der Bevölkerung auf die Aufklärung und Bildung des Volkes noch nicht ganz sicher. Denn einerseits können diese Schulen schlecht seyn oder nur auf der untersten Stufe bleiben, andererseits können Privatinstitute viele Schüler zählen. Ja die Volksbildung würde sogar ihren Höhepunct erreicht haben, wenn die

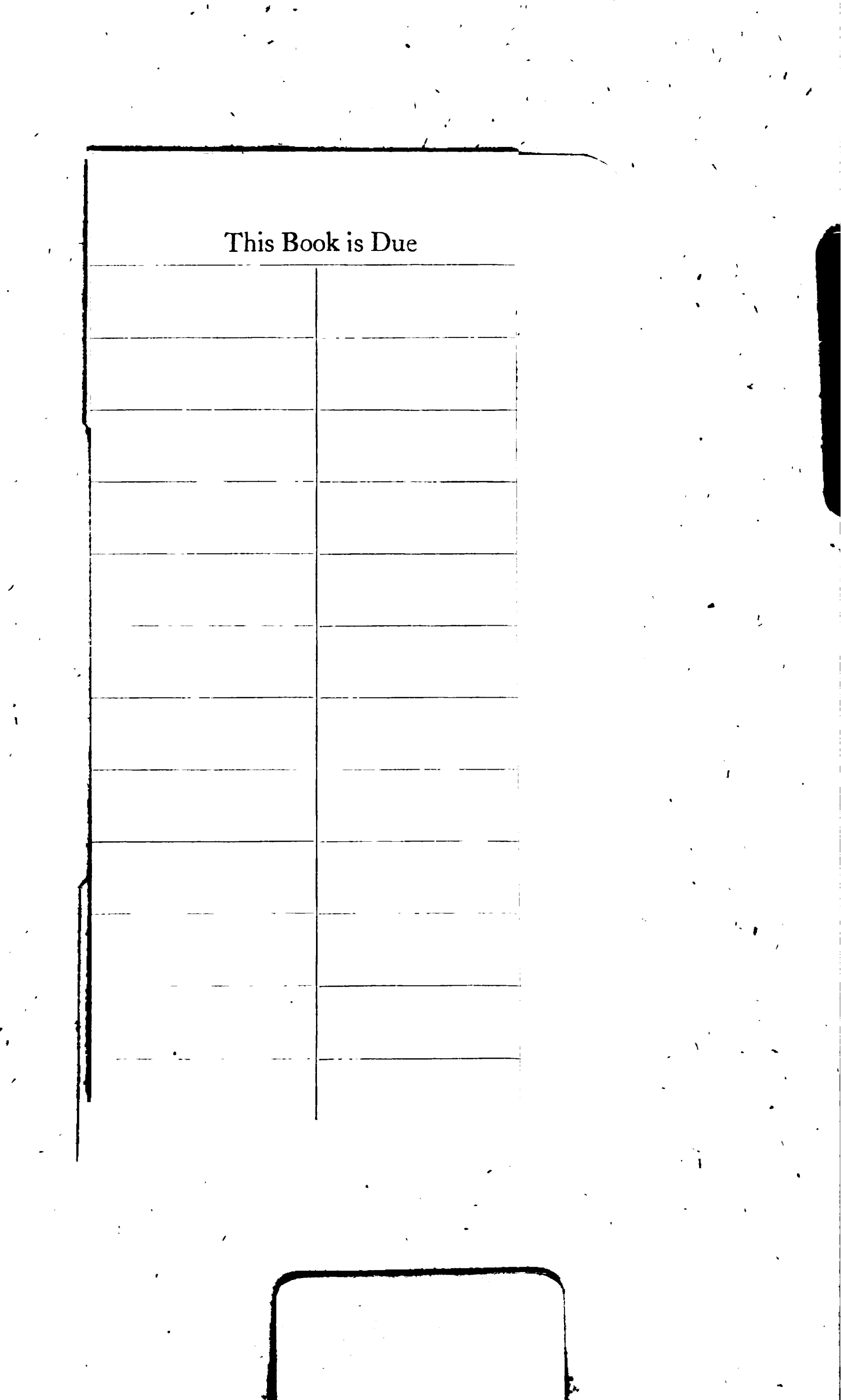
häusliche Erziehung das wenigstens bei den meisten Kindern leistete, was die Volksschulen bezwecken.

11. Wichtig ist es, daß die Staatswirthschaft in neuer Zeit — in Frankreich besonders seit Talleyrands Vortrag bei der Nationalversammlung 1791, in England erst seit einigen Jahren (wenn man nicht das classische Werk von Ad. Smith über den Nationalreichthum dahin rechnen will), in den deutschen Staaten aber schon länger her und mit beständig fortschreitender Wirksamkeit — die Volksbildung und das Schulwesen bestimmter in ihren Organismus aufgenommen hat. Dahin gehört besonders die Schrift: Ueber technische Lehranstalten von Dr. Nebenius, Großh. Bad. Staatsr. rc. 1833, welche oben §. 36. angeführt ist, aber auch in der statist. Uebersicht ein bedeutendes Moment enthält. So eben ist auch eine Schrift erschienen, welche wir noch als wichtig für diese Literatur zu dem 4ten Capitel des obigen 1ten Abschn. nachbringen: Handbuch der Staatswirthschaftslehre von Prof. Bülau 1835, dessen 3ter Abschnitt von der Sorge des Staates für die geistige Kraft des Volkes handelt. Es ist uns erfreulich, daß der Verf., von seinem Standpuncte ausgehend, wo er nur den Begriff der Volkserziehung etwas anders faßt, in den meisten Puncten mit unsern obigen Grundsätzen zusammentrifft.

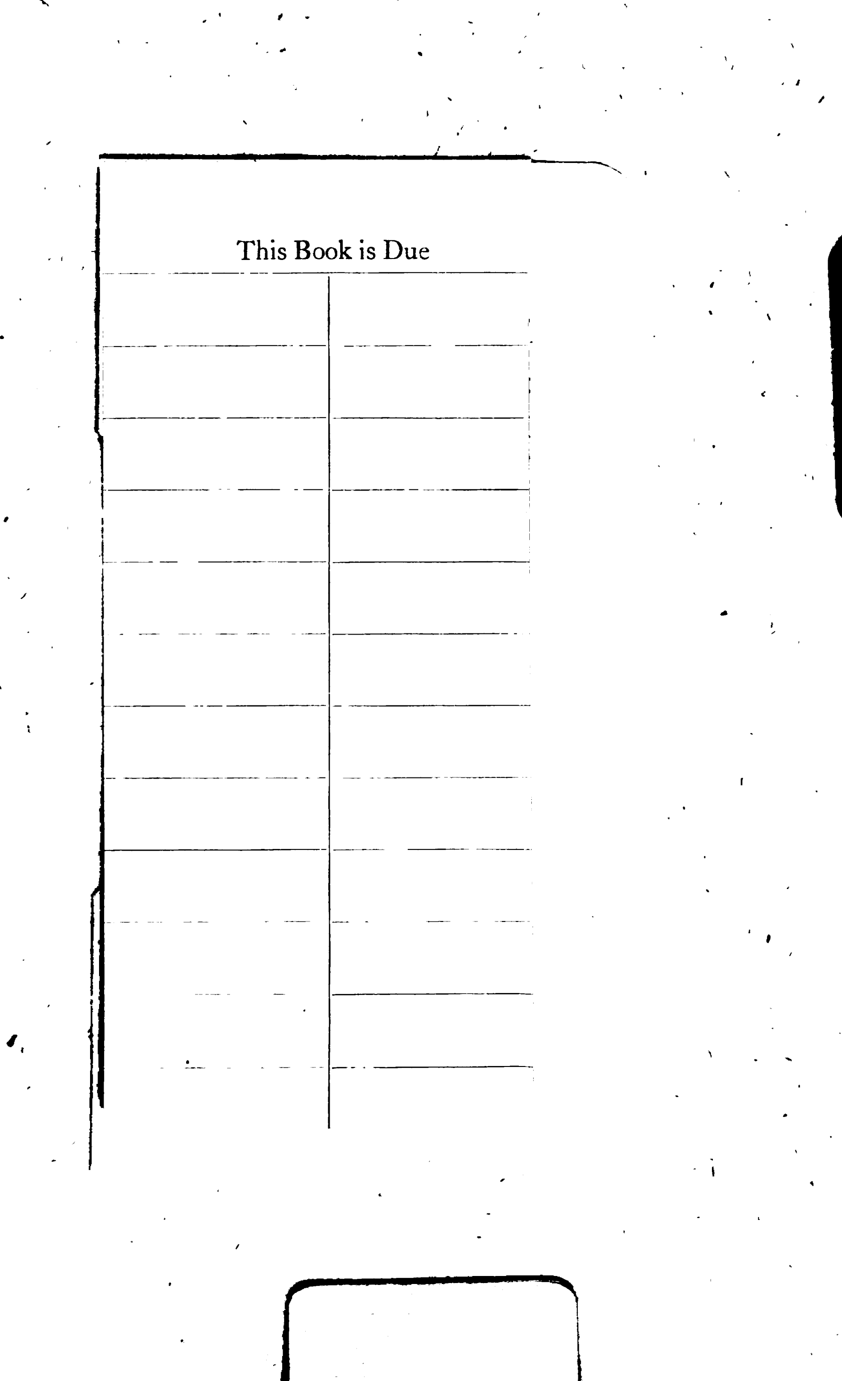
12. Um so mehr ist zu hoffen, daß die Statistik des Schul- u. Erziehungswesens von Seiten der Kirche und also der Geistlichen alles das gewinnen möge, was der Geist der wahren Jugendbildung verlangt.


32101 063850497

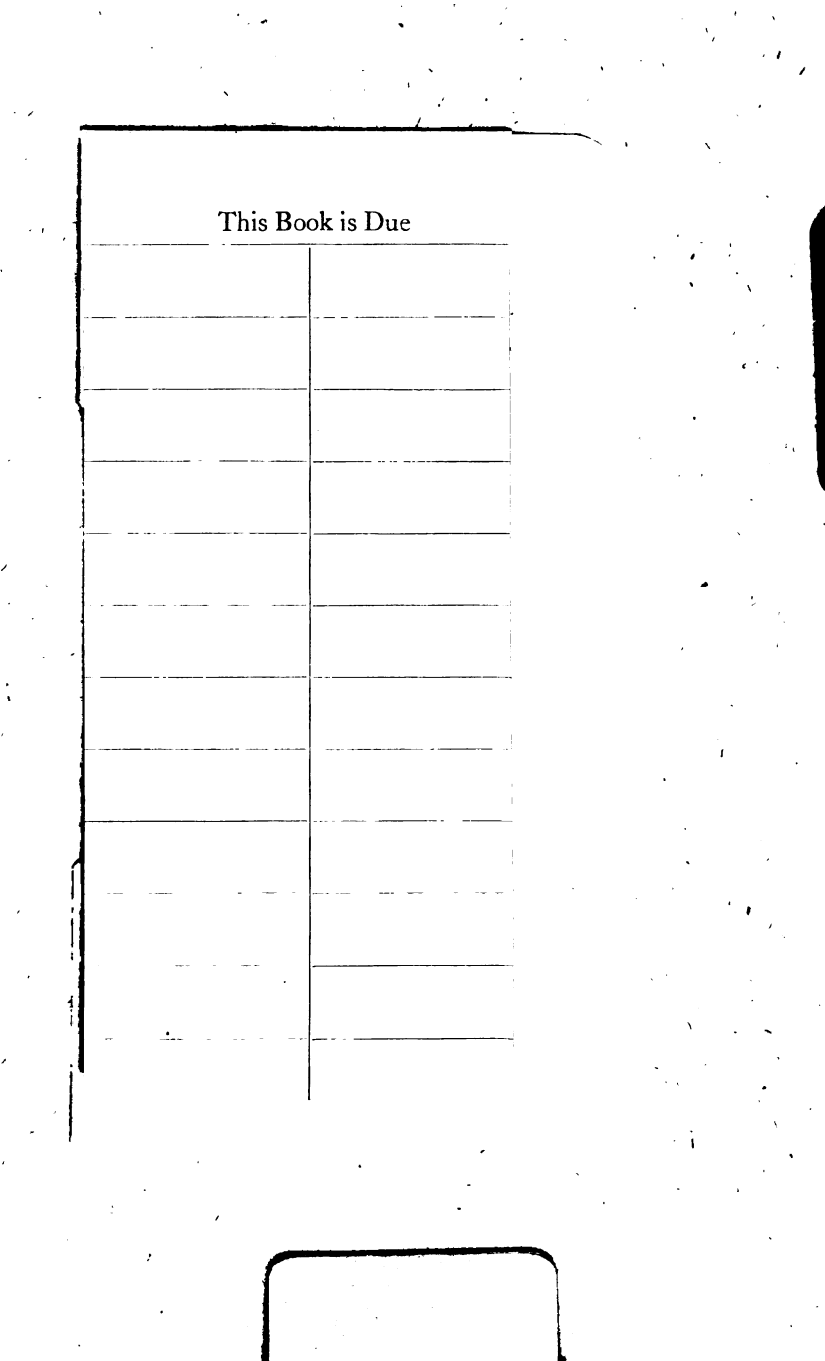

This Book is Due




32101 063850497


This Book is Due


32101 063850497


This Book is Due

